



Grado Universitario en Educación Primaria

Facultad de Ciencias de la Educación

2019-2020

Trabajo de Fin de Grado

**Importancia de la Educación Sexual en la Formación Inicial del
Profesorado como inicio en el desarrollo de la tolerancia y la
Competencia Social y Cívica en el alumnado de Educación
Primaria**

Análisis de la importancia de incluir una asignatura de Educación Sexual en el currículo del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla

Elena Peña Calzado

Tutora: Marta Aguilar Gil

Sevilla, 2020

1. INTRODUCCIÓN	10
2. JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DEL ESTUDIO	12
3. MARCO TEÓRICO	14
3.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA INSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA EN ESPAÑA	14
3.2. SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA	17
3.2.1. DESARROLLO DEL SER SOCIAL	18
3.2.2. DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA NIÑEZ: EL DESARROLLO DEL YO	18
3.2.3. LA EDUCACIÓN COMO AGENTE SOCIALIZADOR	20
3.2.4. DESARROLLO DE VALORES	22
3.3. SALIENDO DE LA HETERONORMATIVIDAD: COLECTIVO LGTB	26
3.3.1. DISCRIMINACIÓN, ESTIGMA Y PREJUICIOS	27
3.3.2. DISCRIMINACIÓN Y ODIOS AL COLECTIVO LGTBI	28
3.4. EDUCACIÓN EN VALORES AFECTIVO-SEXUAL	30
3.4.1. EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN LA LOMLOE	32
3.4.2. REAL DECRETO 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	33
3.4.3. EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN ANDALUCÍA	34
3.5. ENMARCANDO EL PROBLEMA DE LA NO-EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS	38
3.5.1. IMPORTANCIA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	38
3.5.2. DISCRIMINACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA	40
3.5.3. INCLUSIVIDAD Y NO-DISCRIMINACIÓN	42
3.6. CAMBIO EN LOS ACTORES DE ENSEÑANZA COMO MEDIO DE TRANSFORMACIÓN	42
3.6.1. EL PLAN DE ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SEXUAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.	44
3.6.2. ENSEÑANZA EN DIVERSIDADES SEXUALES: ROL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	45
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	47
4.1. OBJETIVO GENERAL	47
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	47
4.3. PARTICIPANTES	49
4.4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	58

4.5. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN	59
4.6. PROCEDIMIENTO	64
4.7. HIPÓTESIS DE PARTIDA	65
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS	65
6. DISCUSIÓN	100
7. PROPUESTA DE MEJORA	102
8. CONCLUSIONES	108
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
10. ANEXOS	118

Índice de figuras

FIGURA 1. PROCESO DE REFUERZO DE CONDUCTAS. ELABORACIÓN PROPIA	19
FIGURA 2. ESTRUCTURA DE LA PERSONA. POR BERNAD (2007)	24
FIGURA 3. ESTRUCTURA DE LA NORMA SOBRE LA SEXUALIDAD. ELABORACIÓN PROPIA ADAPTADA DE PICHARDO (2012)	27
FIGURA 4. CICLO DE LA DISCRIMINACIÓN Y EL ESTIGMA. POR NÚÑEZ, SOTELO, FUMO Y RECORDER (2010)	28
FIGURA 5. INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES Y DE LOS CONOCIMIENTOS QUE SE PRETENDEN ESTUDIAR DE CADA GRUPO MUESTRAL. ELABORACIÓN PROPIA.	48
FIGURA 6. MODELO DE REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA TOLERANCIA. ELABORACIÓN PROPIA.	59

Índice de tablas

TABLA 1. ASPECTOS QUE ESTUDIAR DE CADA VARIABLE	48
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL ALUMNADO SEGÚN EDAD/GÉNERO	49
TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LAS CREENCIAS RELIGIOSAS DE LA MUESTRA DEL ALUMNADO SEGÚN EDAD/GÉNERO	50
TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DEL ALUMNADO POR GÉNERO	51
TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN SEXUAL DEL ALUMNADO POR GÉNERO	51
TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR CURSO MATRICULADOS	52
TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PDI SEGÚN EDAD/GÉNERO	55
TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN SEXUAL DEL PDI POR GÉNERO	56
TABLA 9. DISTRIBUCIÓN DE LAS CREENCIAS RELIGIOSAS DE LA MUESTRA DEL PDI SEGÚN EDAD/GÉNERO	56
TABLA 10. TABLA RESUMEN CON LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	59
TABLA 11. DISTRIBUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS PREGUNTAS DE ALUMNADO POR SECCIÓN Y DIMENSIÓN	60
TABLA 12. DISTRIBUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS PREGUNTAS DE PDI POR SECCIÓN Y DIMENSIÓN	63
TABLA 13. ANÁLISIS PORCENTUAL DEL ÍTEM 16	76

Índice de gráficas

<u>GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO ALUMNADO POR COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PROCEDENCIA</u>	50
<u>GRÁFICA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO ALUMNADO POR AÑOS MATRICULADOS</u>	52
<u>GRÁFICA 3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR TIPO DE ESCOLARIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.</u>	53
<u>GRÁFICA 4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR TIPO DE ESCOLARIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.</u>	53
<u>GRÁFICA 5. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ALUMNADO EN FUNCIÓN DE SI TIENEN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SEXUAL O NO.</u>	54
<u>GRÁFICA 6. NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN RECIBIDO LAS DISTINTAS FORMACIONES.</u>	55
<u>GRÁFICA 7. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA PDI EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE DOCENCIA IMPARTIDA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.</u>	57
<u>GRÁFICA 8. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL PDI EN FUNCIÓN DE SI TIENEN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SEXUAL.</u>	58
<u>GRÁFICA 9. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 1 ALUMANDO.</u>	66
<u>GRÁFICA 10. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 2 ALUMNADO.</u>	67
<u>GRÁFICA 11. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 3 ALUMNADO.</u>	68
<u>GRÁFICA 12. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 4 ALUMNADO.</u>	69
<u>GRÁFICA 13. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 5 ALUMNADO.</u>	69

<u>GRÁFICA 14. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 6 ALUMNADO.</u>	70
<u>GRÁFICA 15. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 7 ALUMNADO.</u>	71
<u>GRÁFICA 16. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 8 ALUMNADO.</u>	71
<u>GRÁFICA 17. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 9 ALUMNADO.</u>	72
<u>GRÁFICA 18. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 10 ALUMNADO.</u>	73
<u>GRÁFICA 19. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 11 ALUMNADO.</u>	74
<u>GRÁFICA 20. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 12 ALUMNADO.</u>	74
<u>GRÁFICA 21. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 13 ALUMNADO.</u>	75
<u>GRÁFICA 22. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 14 ALUMNADO.</u>	75
<u>GRÁFICA 23. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 15 ALUMNADO.</u>	76
<u>GRÁFICA 24. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 17 ALUMNADO.</u>	77
<u>GRÁFICA 25. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 18 ALUMNADO.</u>	78
<u>GRÁFICA 26. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 19 ALUMNADO.</u>	78
<u>GRÁFICA 27. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 20 ALUMNADO.</u>	79
<u>GRÁFICA 28. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 21 ALUMNADO.</u>	80
<u>GRÁFICA 29. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 22 ALUMNADO.</u>	80
<u>GRÁFICA 30. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 23 ALUMNADO.</u>	81
<u>GRÁFICA 31. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 24 ALUMNADO.</u>	82
<u>GRÁFICA 32. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 25 ALUMNADO.</u>	83

<u>GRÁFICA 33. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 26 ALUMNADO.</u>	<u>84</u>
<u>GRÁFICA 34. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 27 ALUMNADO.</u>	<u>85</u>
<u>GRÁFICA 35. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 1 PDI.</u>	<u>86</u>
<u>GRÁFICA 36. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 3 PDI.</u>	<u>86</u>
<u>GRÁFICA 37. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 4 PDI.</u>	<u>87</u>
<u>GRÁFICA 38. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 5 PDI.</u>	<u>87</u>
<u>GRÁFICA 39. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ÍTEM 6 PDI.</u>	<u>88</u>

RESUMEN:

En el presente Trabajo de Fin de Estudios se desarrolla una investigación para mostrar la necesidad de formar a los futuros maestros y maestras de Educación Primaria en Educación Integral en Sexualidad. El estudio se realiza con una muestra final de 87 alumnos y alumnas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y 29 docentes que imparten en el mismo grado. Se empieza explicando la importancia de la educación como institución socializadora y del maestro o maestra como actor socializador y de cambio; analizando las recomendaciones internacionales sobre la EIS y la legislación educativa actual en la Educación Primaria junto al análisis de los conocimientos y actitudes de la muestra. La observación concluye con una necesidad de incluir contenidos de la sexualidad en el Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado. Los resultados de las encuestas y entrevistas informan de la carencia de estos contenidos en el currículo y cómo estos afectan en el desarrollo integral de la persona junto a la importancia de la Educación Sexual como factor que influye en el desarrollo de valores como la tolerancia y la solidaridad y la Competencia Social y Cívica en la socialización de los niños y niñas, además de brindar una solución a los problemas de odio hacia la comunidad LGTB y crear ciudadanos críticos, responsables y democráticos con respecto a la sexualidad.

Palabras clave: formación, profesorado, sexualidad, socialización, LGTB, valores, EIS

ABSTRACT:

In this Final Project, an investigation is developed out to show the need to train future teachers of Primary Education in Comprehensive Education in Sexuality. The study is carried out with a final sample of 87 students from the Degree in Primary Education of the University of Seville and 29 teachers of the same degree. It begins by explaining the importance of education as a socializing institution, and the value of teachers as a socializing and change agents, analyzing the international recommendations on EIS and current educational legislation in Primary Education, together with the analysis of knowledge and attitudes of the sample. The results of the surveys and interviews report the lack of these contents in the curriculum of the Initial Teacher Training and the impact that this has on the integral development of the person. This research concludes with the importance of Sex Education as a factor that influences the development of values such as tolerance and solidarity and Social and Civic Competence in the socialization of boys and girls, also providing a solution to the problems of hatred towards the LGBT community and creating critical, responsible and democratic citizens with respect to sexuality.

Key words: training, teachers, sexuality, socialization, LGTB, values, CSE

1. Introducción

La presencia de personas del colectivo LGTBI no se limita a un contexto de ocio adulto. La orientación sexual, así como la identidad y expresión de género, es una parte intrínseca del desarrollo de la personalidad de cada individuo que se puede encontrar y experimentar en todas las situaciones de la vida cotidiana y, por lo tanto, en el ámbito escolar. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, después de muchos años de lucha y esfuerzo, la legislación intenta acercarse a la realidad social de estas personas con la Ley 8/2017, del 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares (Junta de Andalucía, 2018). En esta Ley vienen recogidas las actuaciones educativas que deben ser llevadas a cabo para que la praxis docente se ajuste al trato de no discriminación.

El aumento de visibilidad y de leyes que amparan el bienestar del colectivo, así como la facilidad de acceso a la información, ha hecho que, durante los últimos años, oigamos y veamos en distintos círculos de nuestra vida, más cercanos o lejanos, comentarios irrespetuosos y discursos de odio hacia estas personas, infringiendo y pasando por alto distintas leyes, derechos humanos y, en lo que a nosotros nos concierne, contenidos transversales del currículo de la educación básica.

La sociedad Andaluza actual sigue teniendo un sesgo católico en lo que respecta a la sexualidad. Este hecho se manifiesta también en la escuela y en la formación que en ella se recibe sobre educación sexual. Por ello, cuando debatimos con personas que defienden la “ideología de género”, “pin parental”, “matrimonio natural” o “familia natural” siempre se acaba señalando la educación sexual como una forma de incitación del pecado. Por el contrario, la escuela no hace más que velar por el pleno desarrollo de las personas que cursan su escolarización obligatoria. La escuela del siglo XXI debe dar respuesta a la diversidad presente en los círculos sociales donde se desarrolla un niño o niña, y es desde la educación sexual donde se propone resolver el conflicto de valores y actitudes inconscientemente aprendidos hacia el colectivo LGTBI.

La educación sexual constituye la respuesta a las necesidades y problemas de la sociedad, que se ha enmascarado “obligatoriamente” bajo unas actitudes socialmente correctas para evitar que se la tache de retrógrada e intolerante. La educación sexual tiene como fines prioritarios el respeto por la diversidad de sexualidades y el desarrollo personal y humano como parte del desarrollo social y de la estructura social. Esta se

convierte, por tanto, en una parte fundamental de la educación para la salud, fomentando hábitos de vida saludables y evitando el deterioro biopsicosocial que pueda producir alguna enfermedad en la infancia, particularmente enfermedades psicopatológicas que dañen las relaciones sociales en sus futuros.

El desarrollo de valores como la tolerancia va más allá de ser enseñados explícitamente en la escuela, va más allá de ser explicados y puestos en marcha en casos prácticos descontextualizados que no vemos en la realidad. El aprendizaje de la tolerancia como valor esencial en la educación primaria trata de mostrar con realidades tangibles que la diversidad existe y que debemos respetarla, ya que “los derechos no son objetos de tolerancia, solo de respeto” (Bernad, 2007, p. 45).

2. Justificación y finalidad del estudio

La escuela primaria reúne características, dado al poder socializador tan importante que tiene, para ser un contexto ideal para la transformación en las actitudes y valores aprendidos sobre la sexualidad. El análisis del desarrollo de estas actitudes es realizado desde un enfoque tolerante, entendido como el respeto a la diversidad, feminista y democrático, lo que supone un estudio, formación y comprensión en género, violencia machista y reproducciones de cánones binarios impuestos por la estructura social en la que hemos sido educadas.

Una de las preocupaciones actuales de la escuela, tal y como apunta Castelar & Lozano-García (2018, p. 55) es la convivencia entre sus distintos actores y que haya un territorio de paz. Para ello, es necesario que estos actores estén comprometidos con el proceso educativo, siendo capaces de resolver los distintos problemas que se presenten en las escuelas. En este sentido, uno de los problemas que nos podemos encontrar es la existencia de niños y niñas que no cumplan: (a) la ley hegemónica de la concepción binaria de la sexualidad (mujer-hombre), (b) el requisito de la “normalidad” en orientación sexual (heterosexualidad), (c) la concordancia sexo-género implantada por la sociedad (persona cis) y/o (d) el poder de la masculinidad sobre la feminidad (machismo). El modo de concebir las diversidades sexuales en el aula y en la escuela, cuestión que “antes era considerada como un problema disciplinario, motivo de sanciones o una falta grave en la conducta, empieza a ser reconocida de forma paulatina como un modo de vista alternativo, expresión de libre desarrollo de la personalidad [...]” (Castelar et al, 2018, p.56). Esto genera tensiones de distintos caracteres ideológicos que se hacen notar en la escuela, como bien apunta Castelar (2014, p. 79) y, que, por lo tanto, exigen ponerse al día frente a los desafíos contemporáneos.

El miedo a educar en sexualidades por parte del cuerpo docente solo muestra las diversidades sexuales como vulnerables. En este sentido, lo único que hace la escuela tradicional es mantener un discurso que reproduce la violencia institucional: el de no reconocer como dignas a las personas del colectivo LGTBI, ya que la escuela “educa cuando dice y cuando no dice [...]” (Manuel et al., 2012, p. 145).

La escuela como “segunda familia” juega un papel importante en la construcción del universo simbólico en el que se desarrollará la formación de la identidad de los educandos y es, además, un espacio privilegiado para la construcción de relaciones

sociales, intersubjetivas y afectivas. La diversidad sexual es un tema en el que es imposible permanecer “neutral”, tal y como apunta Manuel et al (2012, p. 148). Esta idea deja claramente entrever que tenemos dos opciones: posicionarnos a favor de la tolerancia o en contra de ella. Posicionarte en contra y educar en contra de la tolerancia entraría en conflicto con los valores éticos que defiende nuestro currículo y los derechos humanos.

Por este motivo, educar en la sexualidad es fundamental para el buen desarrollo ético-moral de los educandos, y visibilizar el colectivo LGTBI es una buena forma de crear realidades tolerantes para, en este caso, disminuir los discursos de odio y el bullying por razones de identidad, expresión u orientación. “El bullying de género y homófobo es el rechazo físico, verbal y el acoso continuado que algunas personas sufren en los centros educativos que producen una situación permanente de victimización que no está teniendo, en muchas ocasiones, respuesta por parte del sistema educativo [...]. Esta victimización potencia una baja autoestima, aislamiento, ansiedad, fracaso escolar, depresión e ideas de suicidio” (Manuel et al., 2012, p. 150).

“La escuela puede ser agencia de reproducción social, pero también de cambio”. (Venegas Medina, 2013, p.413). Por esta razón, este trabajo pretende estudiar los conocimientos sobre sexualidades y género del estudiantado del Grado en Educación Primaria como primer paso para conocer las debilidades de la formación inicial del profesorado.

Se puede deducir que este trabajo no pretende ser exhaustivo, aunque sí un motor de arranque para que, desde la universidad, se plantee una formación en educación sexual competente que ayude, como una idea utópica, a que las maestras y maestros sean capaces de abordar distintos problemas que surjan de la ruptura de la imperiosa normatividad en lo que a la sexualidad respecta.

La finalidad de esta investigación consiste en: “Evaluar la necesidad de crear una asignatura de diversidades sexuales y de géneros en el Grado de Educación Primaria”. Esta finalidad obedece a una necesidad social y educativa; la intencionalidad del proyecto se justifica por la necesidad de crear y desarrollar conocimientos y valores de tolerancia en los maestros de educación primaria para el futuro abordaje de necesidades de sus educandos a través de una eficiente formación en educación sexual, ayudando a superar los estigmas y prejuicios ligados a la sexualidad.

3. Marco teórico

3.1. Historia de la educación y la instrucción de la escuela en España

La educación escolar en el Antiguo Régimen era absolutamente minoritaria pues, en una sociedad estamental y donde la gran mayoría de su población iba a desempeñar oficios que aprenderían por imitación, parecía no tener demasiado sentido (Sevilla, 2007, p. 111). A los gobiernos, durante ese entonces no les conviene que la población estuviese educada en distintos ámbitos pues los hacía superiores y críticos ante dos agentes con mucho poder e importancia en la sociedad de aquel tiempo: el Gobierno y la Iglesia.

Es a finales del XVIII, en Francia, años después del reconocimiento de los *Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789, cuando se hace notorio el deber del Estado de proporcionar instrucción a todos como garantía de libertad y de igualdad (Sevilla, 2007, p. 112).

Desde este planteamiento, la educación formal no podría estar en manos de la Iglesia. Por lo tanto, es necesario construir un sistema educativo que prepare a las personas para la libertad y las haga iguales en derecho; que transmita los valores de la sociedad liberal y que inculque una disciplina moral laica.

Con la creación del Estado constitucional, las Cortes de Cádiz aprovecharon para formular una Constitución que, en lo que a educación respecta, dejaba clara la competencia e implicación de los poderes públicos en la educación:

Art. 366: En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles. (Constitución Española, 1812).

Ya observamos desde los inicios de la institucionalización de la educación, como la Iglesia iba a imperar y ocupar un lugar muy importante en la enseñanza. La debilidad del estado, una clase media endeble, una clase hegemónica escasamente interesada por la cultura y una Iglesia potente solo podían desarrollar una pobre instrucción pública en España.

Con la idea de poner orden a la legislación, de dotar a la instrucción pública de un enfoque general, de resolver el funcionamiento administrativo y asegurar la educación a niños y niñas menores de 9 años, la Ley Moyano renunció a la modernización y ponía bajo el control de las autoridades religiosas la enseñanza y los libros de texto; poniendo a su disposición a las autoridades civiles y académicas, además de legalizar y crear la educación privada, básicamente católica.

En relación con la estructura del sistema educativo, la Ley establece respecto a la Instrucción Primaria un currículo para escuelas elementales compuesto de: doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, escritura, gramática, entre otras disciplinas básicas. Con este currículo se pone de manifiesto el poco interés que se tiene en crear ciudadanos desafiantes a la Iglesia y al Gobierno como sucedía en el Antiguo Régimen. “Se reconoce el derecho de la Iglesia a velar por la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres y a vigilar la educación religiosa en los estudios, ampliando así su presencia hasta las aulas universitarias” (Garrido, s.f., p. 93).

Avanzando en el tiempo, llegamos a la Primera República, donde se impulsa la libertad de enseñanza, el equilibrio entre la educación pública y privada y la libertad de cátedra como características principales. La Restauración y la inestabilidad política, debida al sistema de partidos turnantes, hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza; donde, dependiendo de quién ocupase la cartera de educación se apostaría por la confesionalidad del Estado, excluyendo la tolerancia religiosa y la libertad de cátedra; o se defenderá la libertad de enseñanza y conciencia. (Ministerio de Educación y Cultura, 2004, p. 4). El nuevo régimen antiliberal de Primo de Rivera concretó la negación de la libertad de cátedra. La Segunda República y la Constitución de 1931 proclamaba la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Las segundas elecciones a Cortes de la República en 1933 dieron la victoria a los partidos de derecha. Estos atacaron sin escrúpulos a los avances de la Constitución de 1931, situación que no mejora con las terceras elecciones debido al alzamiento militar que trajo consigo la guerra civil, el final de la República y el levantamiento militar del general Franco desembocando en la Dictadura Franquista. Como es de esperar “no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto al preexistente. La educación solo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología” (Ministerio de Educación y Cultura, 2004, p. 5). Dicha ideología se basa en la Iglesia como única responsable en materia de educación.

Con la muerte de Franco, la Transición Democrática y la *Ley de Reforma Política*, se convocan las primeras elecciones democráticas donde triunfa la Unión de Centro Democrático. El Parlamento de estas elecciones diseña la Constitución de 1978 que marca los principios generales de toda la legislación actual en materia educativa. La Constitución junto a las cuatro leyes orgánicas aprobadas en el primer mandato del Partido Socialista Obrero Español regulan el sistema educativo.

Es en 1985 cuando se aprueba la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación) con el objetivo de garantizar a todos el derecho a la educación, haciendo énfasis en la enseñanza pública y gratuita; donde la actividad educativa debe perseguir el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad como principios democráticos de convivencia. Los alumnos tienen reconocido en la LODE, entre otros derechos, el derecho al respeto de su integridad y dignidad y la ayuda precisa para compensar carencias sociales como recoge el artículo 3 de la LODE (1985).

Es desde esta Ley cuando se comienza a hablar del derecho a la dignidad y al desarrollo integral de la persona; opciones que no se habían barajado anteriormente. Desde este momento hasta la actualidad, pasando por todas las Leyes Orgánicas en competencia de educación se ha visto como apuestan por el “desarrollo integral”. No obstante, todas estas leyes carecen de formación explícita en educación sexual, que es imprescindible para el completo desarrollo del ser humano.

Todas estas cuestiones son aspectos que ni mucho menos se contemplaría dentro del currículo de la educación por motivo ideológico del equipo docente, mayoritariamente eclesiástico. En la actualidad aún quedan residuos de esa ideología, así como el tabú que gira en torno a la sexualidad de las personas.

Como veremos más adelante, ha habido a lo largo de la historia de la democracia en España, una serie de leyes y decretos que velan por la seguridad social del colectivo LGTBI y por el pleno desarrollo y protección de menores LGTBI. Estas leyes se han ido forjando gracias a la presión social y a las investigaciones sociológicas y psicológicas sobre el impacto del rechazo y el acoso en el ámbito escolar por razones de diversidades sexuales.

El desarrollo social de un niño, de su sexualidad y la reafirmación de género son procesos que ocurren en la escuela y, por ende, los maestros y maestras debemos conocer

qué son, cómo son sus procesos durante la infancia, qué impacto tiene y cómo desarrollarlo gratamente.

3.2. Socialización en la infancia

En la década de 1990, la Convención de los Derechos del Niño definió a los infantes como sujetos y no como objetos de derecho. “De forma independiente a la Convención, los adultos de diferentes culturas han tenido una serie de representaciones de lo que es la infancia”, algunas de estas ideas son según Carrillo (2014, p.130-131):

- a) La infancia como representación positiva: es idílica y feliz, simboliza la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. Actualmente esta imagen es utilizada y manipulada por la publicidad.
- b) La infancia como representación negativa: conlleva la necesidad de “corregir” la maldad o rebeldía inherente a la infancia. Acostumbra a ir asociada a una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control.
- c) La infancia como representación ambivalente y cambiante: etimológicamente, el origen del concepto “in-fancia” viene del latín in-fale, el que no habla, por lo tanto, el que no tiene algo valioso que decir, no vale la pena escucharlo.

Estas representaciones que se tienen de la infancia por parte de los adultos hacen que los niños tengan o no, participación u opinión ante lo que ven. En algunos casos, se tiene la idea de que son seres inocentes que requieren ser protegidos y que normalmente no deciden sus acciones, por lo tanto, no se les da la importancia necesaria. “En este pensamiento adultocéntrico, la infancia se encuentra distanciada, olvidada y ha sido excluida de la vida social” (Carrillo, 2014, p. 133).

Por otro lado, la sociología de los niños parte de la idea de que son actores sociales activos que moldean las estructuras y los procesos sociales que se dan a su alrededor. Considerar que los niños no hacen cosas significativas dentro de la sociedad ha hecho que no se les considere con la importancia necesaria. La superación de esta idea sobre la niñez

hace que reconsideremos la importancia de la socialización en la infancia y lleguemos a nuevas definiciones: la socialización es el proceso por el cual los niños desarrollan hábitos, habilidades, valores y motivos que los convierten en miembros productivos y responsables de la sociedad. La socialización se basa en la internalización de esas normas.

Todo el conocimiento que puedan adquirir los niños y niñas en las escuelas tienen un origen social y, además este conocimiento no es inmutable, sino que “el sujeto que adquiere un conocimiento no se limita a adquirir lo que otro sabe, sino que lo tiene que reconstruir” (López, Etxebarria, Fuentes y Ortíz, 2001, p. 128). Las experiencias escolares son cruciales para crear las condiciones de éxito y de desarrollo de la persona debido a que, en la escuela, los niños y niñas pasan muchísimo tiempo y mantienen interacciones con muchas personas diversas. Estas interacciones potenciarán en cierta medida el desarrollo social en la infancia.

3.2.1. *Desarrollo del ser social*

Los niños y niñas de seis a ocho años pasan un proceso de transición en el cual se va formando su carácter y que, para ello, la interacción con su entorno se hace fundamental. A los 7-8 años se da, también un proceso de “dramatización” donde aquello que a los niños y niñas les cuesta identificar pasa a ser representado por ellos para poder procesarlo. Complementariamente, se conoce que hay un alto nivel de identificación por parte de los niños y niñas con referentes en los medios que manejan (televisión, libros, películas, etc.) y que intervienen en cómo se comportan y cómo se comunican con su entorno: como se sociabilizan.

3.2.2. *Desarrollo psicosocial en la niñez: el desarrollo del yo*

El autoconcepto es la imagen total de nuestros rasgos y capacidades es “una construcción cognoscitiva, un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas acerca del yo” (Harter, 2006) que determina la manera en que nos sentimos con nosotros mismos y guía nuestras acciones. El sentido del yo también tiene un aspecto social: los niños incorporan en su autoimagen su comprensión cada vez mayor de cómo los ven los demás.

La autoestima es la parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que hacemos de nuestro valor general. Se basa en la capacidad cognoscitiva de los niños, cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos. “Aunque por lo general los niños no hablan acerca de un concepto de autovalía hasta los ocho años, los niños menores demuestran con su conducta que lo tienen” (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012, p.253). La

autoestima de los niños menores de ocho años no se basa necesariamente en la realidad; tienden a aceptar los juicios de los adultos que les genera retroalimentación positiva o negativa de sus diferentes características.

Cuando la autoestima es alta, un niño se siente motivado para conseguir lo que desea. Sin embargo, si la autoestima es el resultado de un proceso de éxito (ver figura 1), los niños pueden ver el fracaso o las críticas como una censura a su valor y sentirse incapaces de avanzar, efecto conocido como <<indefensión aprendida>>.

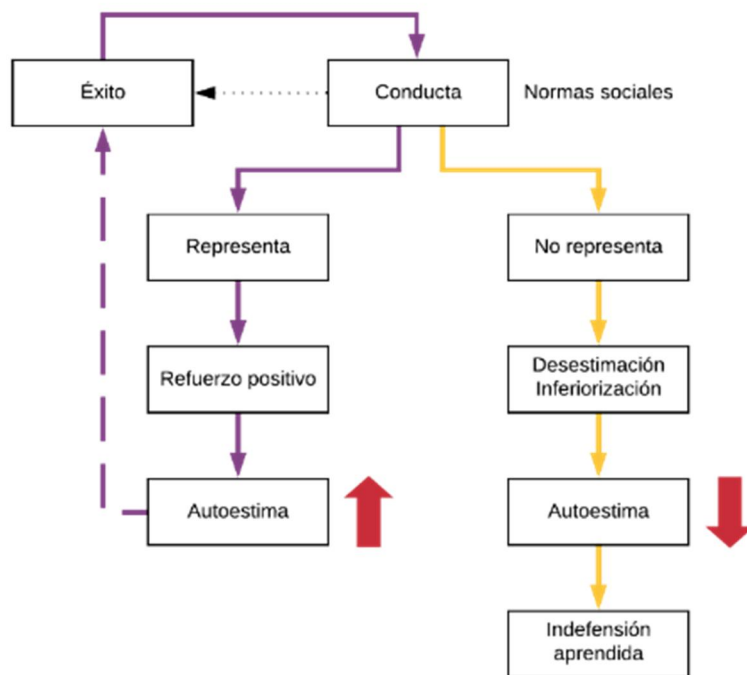


Figura 1. Proceso de refuerzo de conductas.

Elaboración propia

Por otro lado, la identidad de género constituye un aspecto importante del desarrollo del autoconcepto. Los roles de género, la tipificación de género y los estereotipos de género son aspectos de la identidad que se desarrollan en la infancia a partir de esa imitación de referentes de la que hablábamos anteriormente. Una vez que el infante aprende lo que, socialmente aceptado, es un niño o una niña, clasifica por género la información sobre la conducta y actúa en consecuencia a lo aprendido. La realidad que observamos actualmente nos apunta que el niño, a través de estas apreciaciones, combina mentalmente observaciones de conductas de género y crea sus propias variaciones conductuales.

Los juegos, los comportamientos, los pensamientos y el lenguaje son una parte importante de la reafirmación de género que los adultos consideramos “normal”:

En la infancia media, los niños y niñas aprenden comportamientos y pensamientos valoradas en su sociedad. La virtud de acatar estas normas sociales y representarlas producen un refuerzo positivo en su conducta y, por ende, aumenta la autoestima. En caso contrario, desestimar e inferiorizar comportamientos y actitudes en esta etapa hará que la autoestima del niño se vea vencida y será un factor importante en su futuro que, marcará sus relaciones sociales futuras.

3.2.3. *La educación como agente socializador*

El fin último al que se quiere llegar con la incorporación de motivos sociales en la educación como armas de transformación es “una acción pedagógica que tiene como objeto la superación de la naturaleza infantil, confusa e indeterminada, demasiado lejana de la rectitud moral que acompaña al ser humano adulto” (Gaitán, s.f., p. 5). El pensamiento de Durkheim constituye una parte indispensable de la sociología, ya que la educación actúa como nexo entre el individuo y la sociedad y esta tarea (educativa) tal y como apunta Gaitán (s.f.), debe comenzar tempranamente, ya que el ser humano no nace, sino que se hace en la medida en que pasa a integrarse en la sociedad; a socializarse.

Es importante señalar que el proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo. No obstante, se mantiene una distinción conceptual de dos etapas de socialización: la socialización primaria y la secundaria. La primera corresponde con la introducción del individuo en la sociedad, a la internalización de un “mundo objetivo” socialmente construidos por otras personas encargadas de su socialización. La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad. En estos nuevos mundos que el individuo conoce, circulan roles, rituales, mitos, etc., que en muchos casos supone contradicciones con lo aprendido en la socialización primaria, pero que son tan poderosas y persuasivas que, si no hay una base sólida de la socialización primaria, probablemente los individuos se dejen llevar por la alta carga de creencias y roles de la secundaria.

Para Bronfenbrenner, la experiencia o el modo de percibir e interpretar una situación es completamente distinta para dos niños, y precisamente es su modo de percibir el entorno lo que hace que actúe distintamente. De modo que “lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente y cómo se percibe, más que como pueda existir

en la realidad objetiva” (Bronfenbrenner, 1971). Tal y como sugeriría la teoría bioecológica de Bronfenbrenner se señalan cinco niveles de influencia ambiental, que va desde el más íntimo al más amplio; siendo todo un conjunto indivisible de agentes socializadores y educadores.

Dentro de los agentes socializadores más cercanos en la infancia temprana y media encontramos microsistemas como el hogar, la escuela, el vecindario y el grupo de amigos. De estos microsistemas siempre ha habido una jerarquización social sobre qué ecosistema educa más y el qué. Por ejemplo, es sabido que nunca se nos ocurriría dejar a nuestros hijos para que los eduquen nuestros vecinos y mucho menos dejaríamos a una pandilla de niños educándose entre sí. Este pensamiento hace que coloquemos al vecindario y al grupo de amigos en una escala donde haya “poca” educación y que la que haya sea informal. Por otro lado, tenemos las de mayor valor: la escuela y la familia que siempre han tenido una gran competitividad con respecto a los términos <<educar>> y <<enseñar>>.

Para la teoría marxista, la educación posee una función conservadora del orden social existente. En un mundo capitalista, la educación se convierte en un instrumento ideológico de las clases dominantes para perpetuar las relaciones desiguales y reproducir las condiciones existentes a nivel cultural como ideas y formas de relacionarse; las mismas que dejarán sentado el mantenimiento del poder y el control o dominación social. Esto implica que la labor de las escuelas, abiertamente discutida por la sociedad, sea la de enseñar puesto que <<educar>> en la escuela rompería toda adhesión a los valores y moral impuestos por las clases dominantes.

Para Durkheim, la familia no es un agente apropiado para llevar a cabo la importante tarea de la educación moral a causa de la calidez familiar. La afectividad que caracteriza las relaciones dentro de la familia perjudica su efectividad como agente socializador como dice Lamanna (citada en Gaitán, s.f., p. 5).

La respuesta al por qué la escuela no solo debe enseñar, sino que también debe educar, es, sin lugar a duda, porque el papel de la escuela en la educación se orienta a la vida en sociedad, mientras que la familia es lugar de la individualidad.

Por este motivo, es pertinente que la escuela eduque en valores como ya van apuntando distintas Leyes Orgánicas en materia de educación. La enseñanza en valores lo que se pretende es el bienestar social y una sociedad de paz que responda a los distintos

conflictos de manera humana y pacífica, asunto que solo conseguiremos si educamos a los niños y niñas desde temprana edad en valores morales y derechos humanos como la tolerancia y la solidaridad. Para esto, además, entran en juego actores como los maestros y maestras y las instituciones educativas que puedan facilitar u obstaculizar el desarrollo de estos méritos.

3.2.4. *Desarrollo de valores*

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiendo al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa y solidaria. (Ruiz Lugo, 2012). Como la propia definición dice: “que comprende todos los elementos o aspectos de algo” (Real Academia Española, 2014); para que la formación sea integral, todos los temas y aspectos que consigan un pleno desarrollo de la persona deberían tratarse en la mayoría, por no decir en todas, las áreas curriculares por las que un estudiante pasa a lo largo de su vida académica. Los temas transversales son contenidos, esencialmente actitudinales, que deben formar parte de toda la actividad escolar. En este sentido, como apunta Ruiz Lugo (2012), la educación moral y cívica es el eje transversal de estos temas, ya sea porque en sí mismos son educación en valores, o porque tienen importantes implicaciones en el ámbito ético-cívico.

Los maestros y maestras, de forma consciente o inconsciente transmitimos unos determinados valores. Teniendo en cuenta esta premisa, es importante considerar que los valores que se transmitan sean positivos y dentro del marco de los Derechos Humanos.

Tradicionalmente, la educación en valores ha sido altamente cuestionada, incluso por los propios docentes, creándose dos ejes fundamentales: los que adoptan la postura de inculcar valores de una sociedad democrática dentro del marco de los Derechos Humanos y los que consideran que lo mejor es no entrar en esa materia, debido a que, en el fondo, esto supone adoctrinar al alumnado. Centrándonos en este último, hay que decir que la realidad es otra; los temas transversales son realidades y necesidades que se deben trabajar en la escuela de forma explícita por un lado y transversal por otro.

Los valores de la sociedad moderna han vivido un periodo de transformación debido a tres bases que han imperado en el último siglo y en el actual: la revolución tecnológica, la mundialización y la inserción laboral de la mujer (Elzo, 2004).

Como dice Media Rubio, García Aretio y Ruiz Corbella (2001), convivir es estar con los demás, y el ser humano necesita de esta relación para su propio desarrollo, “sin embargo, también el conflicto forma parte de las relaciones humanas. Violentos o no, los conflictos son la otra cara de la moneda de la convivencia con nuestros iguales (García Vidal, 2013). El conflicto es un proceso natural y no deberíamos preocuparnos tanto por la existencia de este, sino por el manejo de su resolución. La escuela, como lugar primordial de convivencia, es un lugar proclive a la aparición del conflicto, muchos de estos derivados de la intolerancia y que hacen del colegio, en algunos casos, un escenario hostil e incómodo para estar.

Uno de los fenómenos de intolerancia en la escuela, tal y como apunta Bernad (2007), es el llamado bullying, “una forma de tortura practicada por compañeros y compañeras de clase que se ceban con alguien <<diferente>>” (p.23). Por lo que se refiere a España, en el 2017, más de mil personas denunciaron ser víctimas de acoso escolar, Andalucía con la mayor cantidad de víctimas con casi el 25% del total y el 10% en la etapa de Educación Primaria.

Algunos de estos casos pueden ser casos de bullying LGTBI, esto se puede considerar una conducta intolerable que, como apunta Bernad (2007, p.43) es:

la consecuencia de situarse ante el mundo personal o los otros con mente estrecha, sin reparar en el empobrecimiento que supone estar ciegos ante los aspectos positivos de la vida, las propias capacidades y la riqueza que nos puede aportar la actitud de apertura respetuosa y confiada ante los demás.

Cuando hablamos de tolerancia en este trabajo, hablamos de tolerancia positiva que significa la disposición activa de comprensión hacia el modo de pensar o actuar de los <<otros>>, de aquellos que sustentan visiones del mundo y de la vida que no coinciden con las nuestras. La UNESCO en su Declaración de principios sobre la tolerancia (1995) apunta que:

La tolerancia [positiva] consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de

nuestras formas de expresión y medios de ser humano [...]. La tolerancia consiste en la armonía de la diferencia. (Art. 1,1-1)

Desde un punto de vista psicológico, todas las personas disponemos de dos yo, el *yo positivo* y el *yo negativo* (Bernad, 2000, p. 20). El primero es el que saca lo mejor de nosotros alimentando la capacidad de gozar de la vida de una manera sana, resolviendo los conflictos interiores y con lo demás mostrándonos racionales y justos. Por otro lado, encontramos el *yo negativo* que es el monstruo que creamos a partir de nuestras frustraciones, frente al ideal que soñamos y somos incapaces de realizar; de este yo negativo brotan los frutos de la intolerancia. (2007, p.27).

Desde la educación en valores es muy importante trabajar la Educación Sexual como tema transversal y explícito que ayuda a las personas a conocerse a sí mismas, a conocer las diferencias sustanciales entre ellas y a eliminar esas frustraciones basadas en la diferencia, aceptando esta variedad como una riqueza de la que aprender y disfrutar; ya

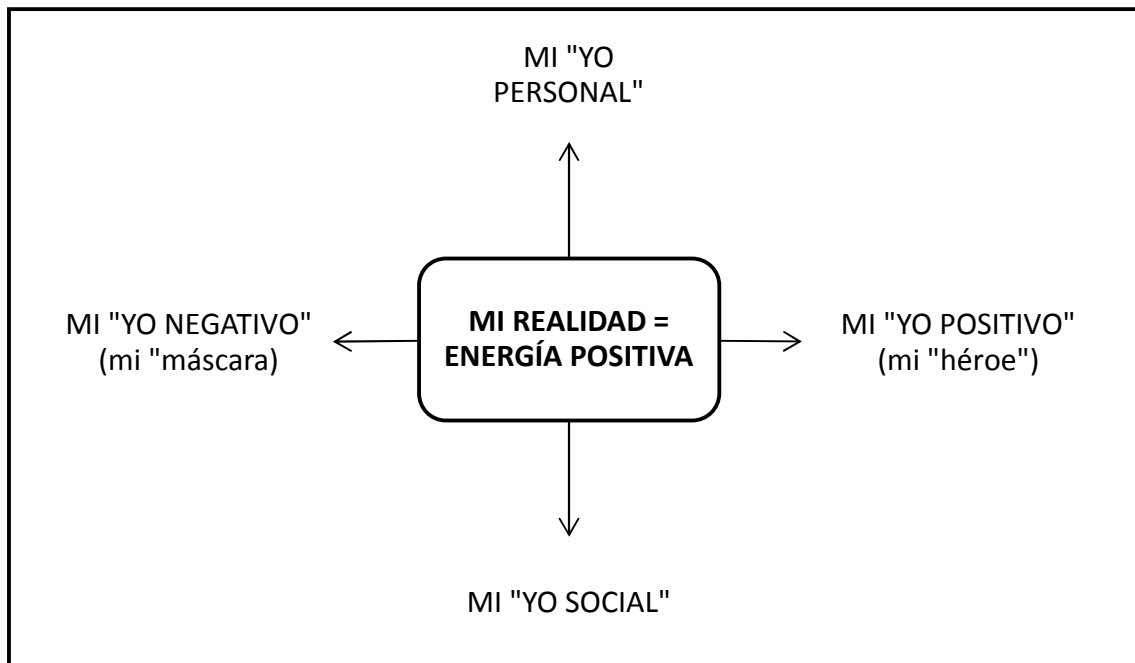


Figura 2. Estructura de la persona. Por Bernad (2007)

que “en la medida en que el sujeto aprende a ser tolerante consigo mismo, con su falso yo o <<máscara>>, se sitúa en las mejores condiciones para gozar de la vida” (Bernad, 2007, p.20).

El primer objeto de tolerancia somos nosotros mismos lo que llamamos <<autotolerancia>>, por otro lado, la llamamos <<heterotolerancia>> a la tolerancia

hacia los otros, que será el fiel reflejo del patrón que utilizamos a la hora de ser tolerantes con nosotros mismos.

En la escuela, pasamos mucho tiempo comunicándonos con los demás. Esta comunicación puede ser de manera positiva para conseguir la armonía de la convivencia o, negativa donde el intolerante consigue liberarse de sus frustraciones con agresividad, pero que al final provoca en el intolerante vergüenza y sentimientos de autodesprecio, por lo que convierte su energía positiva en fuente de sufrimiento para él y para los demás. “Mientras que el intolerante no es consciente de los males que acarrea su postura intolerante, difícilmente podrá salir de ella [...] (Bernad, 2007, p.75)

Por este motivo es imprescindible que la escuela apueste por un *diálogo social* (“ética dialógica”), que excluye cualquier tipo de *dogmatismo*, impuesto por la clase dominante” (Bernad, 2007, p. 170).

Aunque, es cierto que en la actualidad ya no percibimos una intolerancia total o rechazo al otro en la escuela, esto, en muchos casos, puede deberse a que no está <<bien visto>> o no es <<socialmente aceptado>> no tolerar al diferente. Por este motivo, podríamos encontrarnos en una fase de *indiferencia* o bien en una fase de *aceptación*, pues todavía no se ha llegado a adoptar una *actitud solidaria* que nos dota de capacidad de mostrarnos tolerantes. Esto se evidencia en que “ante la diversidad de valores o gustos de los demás, la reacción más frecuente no es la indiferencia, sino el miedo y [...] el intento de mantener por los medios que sea nuestra posición frente a la suya” (Bernad, 2007, p. 77).

Hasta ahora, hacemos referencia al desarrollo de valores como la tolerancia y la solidaridad como eje fundamental dentro del currículo de Educación Primaria, pero también hay que hablar del desarrollo de estos valores dentro de la institución educativa. Muchas veces, la institución y la comunidad educativa pecan de saltarse los límites, apoyándose en el *liberalismo individual omnímodo*; por eso:

- No se puede tolerar al intolerante
- No es tolerable el relativismo radical
- No deben tolerarse los abusos de paternalismo

La comunidad educativa, así como sus institucionalizaciones, muchas veces, adoptan ese mecanismo de *indiferencia* del que hablamos para ocultar la intolerancia y

mostrar la cara amable al resto, pero estas acciones, así como la de *invisibilización* solo marcan el talante intolerante que será filtrado hacia el estudiantado perpetuando y reproduciendo las mismas actitudes. Para el fin último, que es crear ciudadanos tolerantes, tenemos que enseñar y educar en tolerancia tanto al alumnado como al profesorado. Para este cometido, primeramente, se debe conocer cuáles son los hábitos más comunes y actuales de intolerancia en la escuela para trabajar sobre ello.

3.3. Saliendo de la heteronormatividad: colectivo LGTB

A nivel internacional, el movimiento LGTBI comienza con Stonewall el 28 de junio de 1969. En un pub neoyorquino de Greenwich Village llamado Stonewall Inc., un grupo de personas, principalmente trans, hartas de violencia policial arbitraria, inician una serie de manifestaciones. Es cierto que, si con este hecho comienzan las revueltas que le darán visibilidad y nombre al colectivo; es mucho antes, a finales del siglo XIX, cuando Magnus Hirschfeld, médico y sexólogo judío alemán, luchó por la derogación del artículo 175 de la Ley alemana que *penaba las relaciones homosexuales entre personas del sexo masculino*; cuando comienza la lucha por las personas homosexuales y por los diferentes tipos de vivir el erotismo humano. Esta ley no se tumba hasta el 11 de junio de 1994 y es cuando comienza a nivel mundial la lucha legislativa por los derechos de las personas LGTBI.

En España, el hito fundamental del movimiento LGTBI son las cartas de los catalanes Armand de Fluviá y Francesc Francio para presionar contra la aprobación en 1970 de la Ley de Peligrosidad Social, un vestigio de la Ley de Vagos y Maleantes de 1933, donde son declaradas en estado peligrosos *los que realicen actos de homosexualidad* entre otras. El 26 de junio de 1977 es cuando se produce el Stonewall español en Las Ramblas de Barcelona. Debido a las grandes presiones sociales y las revueltas, se retiró a los homosexuales de la Ley de Peligrosidad Social. Desde 1970 hasta 2005, año en el que el parlamento español aprueba la ley que modifica el código civil y permite el matrimonio entre personas del mismo sexo. El movimiento LGTBI en España ha sido activista, pero con una escucha mínima y sin disminución del estigma hacia el colectivo. Es a partir del 2005 cuando referentes homosexuales, bisexuales y trans empiezan a tener voz y cuando los distintos gobiernos de las comunidades empiezan a movilizar ciertas leyes que dan respaldo al colectivo, intentando garantizar la dignidad de estas personas.

3.3.1. *Discriminación, estigma y prejuicios*

Los principios de igualdad y no discriminación son pautas que se han recogido en la mayoría de las declaraciones, pactos y leyes a nivel internacional en defensa de los derechos humanos. “Sin embargo, el concepto de no discriminación es un concepto abstracto cuyos perfiles no se han establecido nítidamente en dichos textos, aunque sí han sido señalados las causas que determinan la discriminación” (Alventosa del Río, 2008).

Para que haya discriminación se tienen que dar dos premisas: la primera que exista un grupo de personas con una misma condición, la cual sea causante del trato desigualitario; y, en segundo lugar, que dicho trato les perjudique al negarle los derechos que se les atribuye a otros sujetos sin su misma condición. En este sentido, el colectivo LGTBI ha sido objeto de actitudes discriminatorias al excluirlos de determinados derechos y al ser objeto de rechazo social y de violencia (Alventosa del Río, 2008).

La discriminación es el resultado de un estigma instalado en la sociedad y que afecta a la vida política y social de la persona, por lo tanto, la discriminación consiste en la exclusión social respaldada por la ley, basada en un estereotipo que crea una identidad social en torno a rasgos particulares que se adscriben como negativos (Núñez, Sotelo, Fumo y Recoder, 2010). “Este concepto se inscribe en una relación de dominación: normal/anormal, heterosexual/homosexual, hombre/mujer, etc. Esto tiene que ver con la concepción patriarcal binaria de género” (Ferradas Grassano, 2014); como dice la autora, la posibilidad de que las personas se despeguen de los estereotipos de género está prácticamente vetado ya que en el caso de que esto suceda, estas personas formarán parte de los estigmatizados, de los raros.

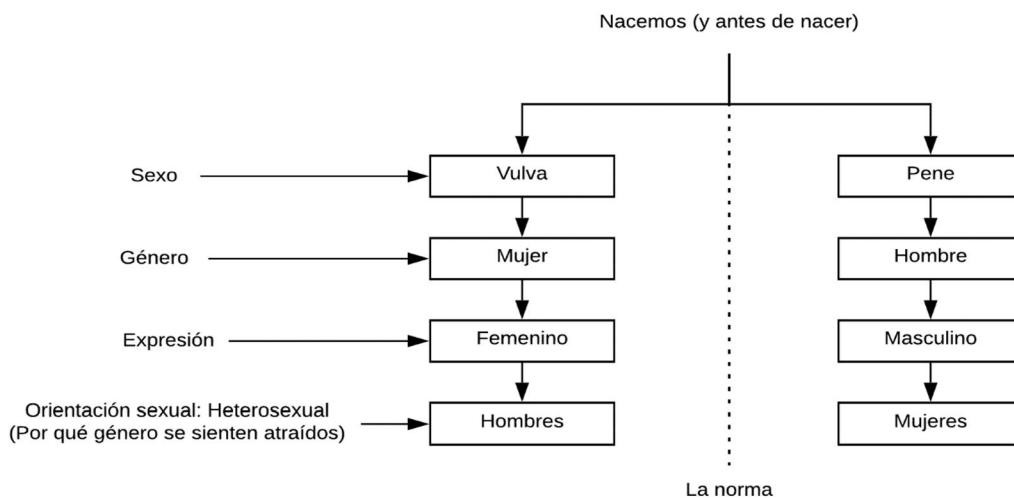


Figura 3. Estructura de la norma sobre la sexualidad. Elaboración propia adaptada de Pichardo (2012)

3.3.2. *Discriminación y odio al colectivo LGTBI*

El estigma, como ese resultado de la discriminación legitimada, también se expresa en forma de violencia simbólica como nos explica Bourdieu en su libro *La dominación masculina*. Esta violencia es la que se ejerce al reproducir inconscientemente las prácticas sociales que se han sustentado en la dicotomía de lo <<superior>> y lo <<inferior>>. El colectivo LGTBI sufre a través “de unos esquemas mentales que son productos de la asimilación de estas relaciones de poder” (Bourdieu, 2000, p.49).

Esta violencia simbólica y esta reproducción de los mecanismos de poder hacen que el estigma y la discriminación se vean envueltos en un círculo vicioso junto a la violación de los derechos humanos. Es muy difícil salir de este ciclo si no se comienzan a crear nuevos escenarios que refuercen la deconstrucción de esos esquemas mentales que se van consolidando con el aprendizaje social y cultural a lo largo de los años.

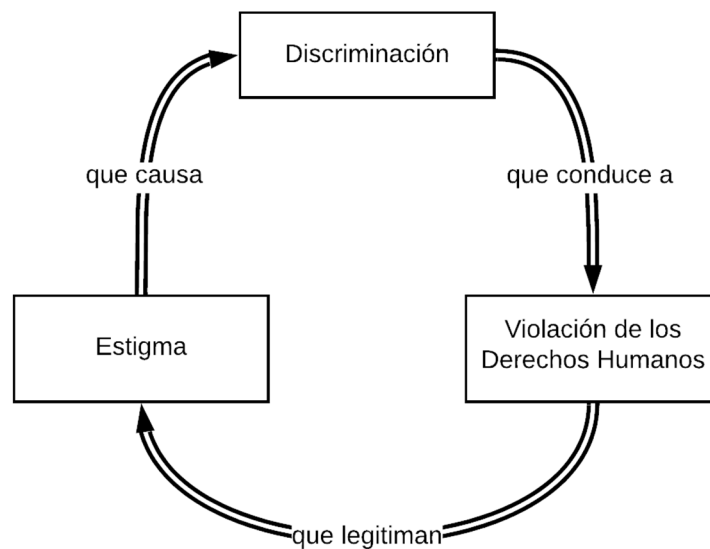


Figura 4. *Ciclo de la discriminación y el estigma. Por Núñez, Sotelo, Fumo y Recorder (2010)*

Como recogen Núñez et al. (2010), las voces de las personas entrevistadas en el artículo expresan experiencias de discriminación y estigmatización dentro y fuera del colectivo como pueden ser chistes, risas y comentarios. Algunas de las formas de estigmatización que se recogen son:

Las risas provienen del chiste respecto a la orientación sexual, vestimenta, gestos y actitudes de las personas. Los comentarios

tienen una connotación burlesca al punto de ridiculizar y, en consecuencia, de estigmatizar o discriminar a una persona por un rasgo o característica particular.

En cuanto a los comentarios, también suelen darse dentro de grupos LGTBI reflejando posiciones estigmatizantes y discriminadoras respecto a ciertos estereotipos, como, por ejemplo, el afeminamiento del hombre homosexual.

Las miradas [...] está desde siempre sincronizada con determinado sistema de ideas y valores con una carga valorativa significativa específica. [...]. El mirar es el primer paso en este proceso de identificar y desvalorizar un rasgo del “otro”, para luego señalarlo de un modo tal que este lo perciba como señalamiento.

Los insultos [...] son unas de las prácticas más frecuentes. [...] En muchos casos, aparece la ofensa pública cuya expresión básica se centra con el grito en la calle [...] sosteniendo que el insulto gritado y la escenificación pública tiene a naturalizarse.

Los insultos [...] funcionan o actúan como la “antesala” de la violencia física. Las agresiones físicas, sus motivaciones y sus contextos de uso, expresan una serie de valores y normas sociales impuestas por modelos morales que responder a un “debe ser”.

Existe un nivel de discriminación que tienen lugar en *contextos institucionales* (ONUSIDA, 2005), tales como lugares de trabajo, servicios de salud, instituciones educativas o servicios penitenciarios. Esta discriminación plasma el estigma en políticas y prácticas que esas instituciones llevan adelante, violando los derechos de las personas LGTBI.

Los lugares donde suceden estas dinámicas son lugares públicos como la calle, los bares [...] o instituciones como las escuelas. (Núñez et al, 2010, p. 12). Los insultos son mecanismos muy usados en los colegios y estos no solo son verbales de igual a igual, sino que quedan instaurados a través del lenguaje escrito. En muchas ocasiones vemos graffitis en las fachadas de los colegios ya que “los graffitis tienen la función de dejar mensajes [...]” (Martínez y Elisondo, 2019, p. 34) y en otras tandas, pintadas en las mesas, cuartos de baño o corchos de las aulas con mensajes de odio e insultos. Este modelo de expresión se produce, una vez más, un enmascaramiento

Tal y como evidencian Núñez et al. (2010, p. 20) en su artículo, la escuela es un escenario que también constituye una fuente de discriminación, donde, generalmente, son los propios pares quienes manifiestan actitudes discriminatorias.

3.4. Educación en valores afectivo-sexual

“La sexualidad es una de las dimensiones más importantes para el ser humano ya que está presente durante toda su vida” (Bejarano Franco y García Fernández, 2016). La sexualidad está compuesta por factores biológicos, psicológicos, sociales y afectivos que caracterizan a cada ser humano y va determinando sucesivamente cada fase de su desarrollo. Por estos motivos, la sexualidad debe ser cultivada y uno de los ámbitos donde se ha de enseñar y aprender es en el educativo.

La educación sexual debe enmarcarse desde la sexología y con planteamientos coeducativos que traten el desarrollo de las personas de manera integral. Este es el primer paso para la igualdad y el respeto, la tolerancia y la convivencia plena y pacífica. La educación afectivo-sexual implica educar en la libertad, en la responsabilidad cuidando las emociones y el bienestar integral de la persona.

Diversos organismos internacionales han venido publicando en los últimos años estudios que advierten de la importancia para educar a la ciudadanía en educación sexual. Las propuestas que desarrollan estos organismos atraviesan los derechos humanos de forma que otorgan a la sexualidad la importancia tanto de contenido como de discurso que se merece.

Desde la UNESCO (2018) propone la educación integral en sexualidad (EIS) como:

un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos.

La UNESCO (2018) afirma que “demasiado jóvenes reciben información confusa y contradictoria sobre las relaciones y el sexo a medida que hacen la transición de la niñez a la edad adulta. Esto ha hecho que lo jóvenes demanden esta formación que los prepare para llevar una vida segura, productiva y satisfactoria. Algunos datos que muestra la UNESCO sobre la EIS son los siguientes:

- ❖ La educación en sexualidad tiene efectos positivos, entre ellos un aumento del conocimiento de los jóvenes y una mejora de su actitud en lo que respecta a la salud y los comportamientos sexuales y reproductivos.
- ❖ La educación en sexualidad, tanto en la escuela como fuera de ella, no aumenta la actividad sexual.
- ❖ Los programas centrados en el género tienen una eficacia considerablemente superior a la de los programas que no integran consideraciones de género a la hora de alcanzar resultados en materia de salud.
- ❖ La educación en sexualidad logra mejores resultados cuando los programas escolares se complementan con servicios de salud pensados para los jóvenes e integran la participación de padres y docentes.

Desde que se lanzó el primer documento de *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* en 2009,

los jóvenes se han unido para reclamar su derecho a una educación en sexualidad [...], específicamente hicieron un llamamiento a los gobiernos para que <<creen ambientes y políticas favorables

para garantizar su acceso a la educación integral en sexualidad en entornos formales y no formales, a través de la reducción de barreras y de la asignación de presupuestos adecuados>> (UNESCO, 2018).

Es importante instituir leyes y políticas inclusivas demostrando que la implementación de la EIS es una cuestión de política institucional y no de declaración personal. De esta manera se entienden las necesidades de toda la población y se fortalecen los derechos, la protección y el acogimiento del estudiantado LGTBI en las escuelas. Estas necesidades podrán ser observadas e integradas dentro de los sistemas y políticas gubernamentales que permitirán dar orientación y respaldo a los docentes para poder aplicar las medidas oportunas.

3.4.1. *Educación afectivo-sexual en la LOMLOE*

Haciendo un recorrido por las leyes educativas desembocamos en la última Ley en materia educativa, la LOMCE (Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). De la LOMCE (2013) se pueden destacar distintas lecturas que nos refuerzan en la idea de la importancia que tiene una educación en valores, como, por ejemplo:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2. de la Constitución española: <<La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales>> (p.3-4)

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la

igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (p.10).

La recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo [y] los derechos humanos [...] (p.10).

En el artículo 124, donde se establecen las *normas de organización, funcionamiento y convivencia* (art 124 LOMCE, de 9 de diciembre de 2013) recoge que:

Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual [...] que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave [...] (p.46).

En esta ley se recogen conceptos-valores como la tolerancia, la igualdad, el respeto, la libertad; además se destaca la palabra pluralismo, haciendo alusión a la diversidad (Bejarano Franco et al, 2016, p.772). Salvo en el último preámbulo citado del artículo 124, en ningún momento se hace mención del fomento del desarrollo de la persona en el ámbito sexual. Solo se tiene en consideración esta esfera cuando hablamos de aspectos negativos como es la discriminación o el acoso, pero no se consideran todos los beneficios que emanan de la educación integral en sexualidad.

3.4.2. ***Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria***

Haciendo un barrido sobre el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria encontramos varias

premisas que hablan sobre la educación cívica y la no-violencia por causas de discriminación.

A lo largo de todo el decreto se apela al desarrollo de “valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social” (RD 126, 2014, p.141); distinguiendo entre violencia de género, racismo, xenofobia y otras formas de violencia. El hecho de que en un Real Decreto, donde, asumen que lo primordial es crear valores de no-violencia, no aparezca violencia homófoba o tránsfoba es signo de que la tolerancia que ejerce el estado no es una tolerancia de aceptación y respeto hacia el colectivo, sino que, simplemente, lo ignoran y se dirigen a ellas como “otra violencia por cualquier condición personal o social”, acaecimiento que no ataca sobre casos individualizados, sino que es una discriminación hacia un colectivo y que, al igual que se hace mención a colectivos vulnerables como las mujeres e inmigrantes, también se debería recoger al colectivo LGTBI como vulnerable de estigma, violencia y discriminación con nombre propio dentro de la realidad del currículo de la Educación Primaria.

La involución del Real Decreto es la eliminación de la educación sexual como tema transversal, contenido que aparecía en la anterior Ley, la LOE. Esto va a influir en las políticas, la cultura y las prácticas docentes, así como en las leyes autonómicas.

3.4.3. *Educación afectivo-sexual en Andalucía*

En el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía junto a la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, determina los aprendizajes básicos para cada área curricular; se advierte un claro desentendimiento de la educación sexual. Aunque recoge algunas ideas que promueven la tolerancia como: evitar un lenguaje homófobo, usar un lenguaje no discriminatorio, desarrollar valores de tolerancia y no discriminatorios por razón de orientación afectivo-sexual, así como las orientaciones hacia la promoción de la igualdad de género en Andalucía y la Ley 2/2014, del 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía; estas premisas no deben llevarnos a la idea de que el currículo de primaria abarca la sexualidad como un tema de vital importancia para el desarrollo de cualquier persona por varios motivos:

1- Hay una confusión a lo largo de todo el currículo con los términos sexo-género.

Para entender bien las demostraciones de estas confusiones dejemos claro qué significa sexo y qué significa género ya que “muchas personas al hablar de género lo utilizan básicamente como sinónimo de sexo” (Lamas, 1996, p.2). El sexo se refiere a lo biológico, a las genitales, encontrando a personas con pene, personas con vulva y personas intersexuales. El género, por el contrario, hace referencia a “lo construido socialmente, a lo simbólico, como apunta Lamas (1996, p. 3). Los dos conceptos son necesarios, no se puede ni se debe sustituir sexo por género y viceversa.

Una premisa de la acción antidiscriminatoria es reconocer que la cultura introduce el sexismo, o sea, la discriminación en función del sexo mediante el género. Al tomar como punto de referencia la anatomía de las mujeres y de los hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres. Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es "propio" de cada sexo.

Este error conceptual nos muestra claramente la falta de formación e interés en la educación integral en sexualidad. Ejemplos que muestran estos errores en el Decreto 97/2015 son:

- ❖ “A partir del diseño, desarrollo y evaluación de juegos y actividades de carácter cooperativo y de cooperación aumentaremos la participación del alumnado en condiciones de igualdad de sexo” (p.596).
- ❖ “Reconocer las diferencias de sexo e identificar las desigualdades entre hombres y mujeres a través del desarrollo de un pensamiento analítico y crítico para valorar la igualdad en la familia y en el mundo laboral y social” (p.675).

- ❖ “Dentro del aula, se deben favorecer las actividades y proyectos en grupo mixtos y las tareas de descubrimiento de las diferencias físicas y psicológicas entre ambos sexos, entendiendo que la aceptación de dichas diferencias es la base para comenzar un trabajo de análisis y reflexión sobre la coeducación y sobre la necesidad de considerar a hombres y mujeres iguales en derechos, responsabilidades, capacidades, destrezas y deberes” (p.687).
- ❖ “Colabora con personas de otro sexo en diferentes situaciones escolares” (p.800).
- ❖ “Realiza diferentes tipos de actividades independientemente de su sexo” (p.800).

La confusión de estos términos no aparece solamente en el Decreto 97/2015, sino que aparecen en la mayoría de las Leyes, Reales Decretos y Órdenes actuales en materia de educación.

2- Se usa <<género>> como sinónimo de mujer

El género tiene muchas acepciones y muchos sinónimos, pero ninguno de ellos es mujer. Coincidiendo con Scott (2004, p.6), “el empleo de <<género>> trata de subrayar la seriedad académica porque <<género>> suena más neutral y objetivo que <<mujeres>>”. Con este recurso que utilizan como terminología científica de las ciencias sociales, consiguen desmarcarse de la política del feminismo ya que la acepción de <<género>> no comporta una declaración necesaria de desigualdad ya que no nombra al bando oprimido (mujeres) (Scott, 2004, p.6).

El empleo de las palabras <<género>> y <<mujer>> indistintamente es un error, ya que <<mujer>> es la palabra utilizada para referirse a uno de los dos géneros construidos culturalmente en base al sexo. Es decir, <<mujer>> pertenecería al campo semántico de <<género>>, pero en ningún caso sería un sinónimo de este. Usarlo de este modo sería equivalente a decir que <<silla>> es lo mismo que <<mueble>>

3- La educación sexual como talleres

Las orientaciones y ejemplificaciones nos recomiendan que trabajemos la educación sexual con talleres. Esta es la única forma en la que el currículo habla de la educación sexual, aunque con algunos matices que veremos en el punto cuatro.

Debido a la eliminación de la educación sexual como tema transversal, se explicita en el currículo un vacío sobre este contenido, reflejando la poca importancia en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que engloba esta temática. A esta problemática, le sumamos que los talleres son solamente una orientación metodológica, es decir, no se tiene porqué trabajar, y que estos son actividades puntuales, aspecto que no se mantiene si se quiere realizar una educación integral en sexualidad como recomiendan las autoridades internacionales, ya que para esto hay que hacerlo continuado en el tiempo.

4- La orientación afectivo-sexual como único contenido

Matizando el punto anterior, cuando nos hablan de talleres, solo se refieren a estos con temática afectivo-sexual, obviando todos los aspectos que engloban a la sexualidad: tipos de familias, la amistad, el amor, la tolerancia, la inclusión, el respeto, los compromisos, los derechos sexuales, el género, la igualdad, los estereotipos, la violencia, el consentimiento, el ciberbullying homófobo, la toma de decisiones, la comunicación, la anatomía sexual reproductiva, la imagen corporal, la pubertad, etc.

Entender la sexualidad y la educación sexual como algo meramente afectivo y/o sexual es un grave error, pues la sexualidad es “una de las dimensiones más importantes para el ser humano ya que está presente durante toda su vida” (Bejarano Franco et al., 2016); y está compuesta por más factores que lo afectivo y lo sexual.

5- La identidad de género, tema obligado por ley

La identidad de género aparece dos veces en el decreto. La primera vez para recalcar la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género; y, la segunda vez como un objetivo del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, asignatura de libre configuración autonómica que solamente se da en el quinto curso de la Educación Primaria.

O.EPC.5. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, identificando y analizando situaciones de injusticia y discriminación por motivos de género, etnia, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, respetando las diferencias, la identidad de género y rechazando las actitudes negativas, los prejuicios y

estereotipos para lograr una convivencia justa e igualitaria basada en los Derechos Humanos. (D 97, 2015, p.675)

Este asunto lleva a cuestionarse si la identidad de género, enmarcada dentro de la educación integral en sexualidad, es competencia solo de esta área de conocimiento.

En el Decreto, cierto es que viene recogida el respeto a la identidad de género, pero esta solo se plantea como <<orientación en el tratamiento de los contenidos >>, sin su trabajo explícito conceptual.

Todas estas premisas que hacen referencia a los principales documentos jurídicos actuales en materia de educación dejan un vacío cuestionable a la educación sexual. Estos documentos son la base por las que un maestro o maestra trabaja; esto quiere decir que, a menos que los y las docentes estén sensibilizados y formados en materia de educación sexual, difícilmente podrán hacer frente a los posibles problemas que se les pueda presentar en un aula relacionados con la sexualidad. Quiero recalcar que, al igual que un niño o una niña puede tener problemas en matemáticas o en inglés porque son áreas de conocimientos que trabajan, también pueden tener problemas en su desarrollo integral ya que la sexualidad es algo vital a lo que no podemos darle la espalda, pues, queramos o no aceptarlo, la sexualidad crece con nosotros, la trabajamos día a día.

3.5. Enmarcando el problema de la no-educación sexual en las escuelas

Diferentes situaciones cotidianas se enuncian como problemas de educación sexual en los niños y niñas como las violaciones futuras que derivan en embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y problemas emocionales y psíquicos. Todas estas problemáticas demuestran que la educación sexual responde a una valiosa demanda social.

Este tema ha desenvuelto múltiples prácticas como iniciativas desde la política educativa, programas de formación para el profesorado, proyectos educativos, eventos en fechas señaladas, talleres sobre promoción y prevención de la salud sexual; aunque, como veremos más adelante, todas estas prácticas quedan en una nube cuando hablamos de desarrollar unos verdaderos valores de tolerancia que transforme la sociedad.

3.5.1. *Importancia de educación sexual en la Educación Primaria*

Todos los días, en los centros educativos, vemos a grupos de personas “que están aprendiendo a quererse, a relacionarse, a decir y decidir lo que quieren o lo que prefieren”

El alumnado de la etapa de Educación Primaria, en muchas ocasiones, se enfrentan a sus miedos, inseguridades y decepciones; definen su identidad “o pasan procesos de búsqueda que les hace dudar” (López Cortiñas y Martínez Ten, 2015).

El alumnado debe tener un espacio amplio para poder reflexionar y aprender sobre contenidos que conciernen a la sexualidad como las emociones, el amor, el deseo, el placer y las relaciones con el fin de visibilizar referentes y desafiar las ideas estereotipadas y tabúes que tenemos sobre la sexualidad tal y como apuntan López Cortiñas et al. (2015). La comunidad educativa tiene un papel fundamental a la hora de apoyar a los alumnos y alumnas a ser libres y a decidir quiénes son y cómo quieren ser. Se necesita trabajar sobre las emociones para que sepan identificarlas y puedan gestionarlas con el objetivo de que puedan hablar de cómo se sienten sin que lamenten ser juzgados. En toda revisión legislativa en materia de educación se habla de los Derechos Humanos y de crear ciudadanos libres dentro de un estado democrático, pero en todas estas leyes se les escapan los *derechos sexuales y reproductivos* que dignan a la persona de la posibilidad de vivir libremente su sexualidad. Algunos de estos derechos que pueden ejercer las niñas y niños en edad escolar son, como apunta López Cortiñas et al. (2015):

tener información y educación sobre sexualidad, el derecho sobre el propio cuerpo, el deseo, la identidad, la orientación y la forma de expresarlas; tener relaciones sexuales o no y elegir [cuándo, dónde, cómo y con quién]; y el derecho a la intimidad.

La escuela ha terminado por convertirse en un medio para la transmisión de información y reproducción del acervo cultural donde se encuentre la institución. Es decir, si las políticas, la cultura y la práctica que lleva a cabo la sociedad que engloba a la escuela es machista, homófoba, transfoba, etc.; la escuela reproducirá esos cánones. Si, por el contrario, la sociedad es tolerante, la visión de la escuela lo será. Por esto es tan importante educar en sexualidad porque, tal y como apunta (Venegas, 2013, p. 417):

Educar en valores afectivo-sexuales significa invertir en ciudadanía democrática porque el aprendizaje resultante de ello refuerza los principios democráticos de la igualdad de género, el reconocimiento de la diversidad sexual, la libertad individual en

la proyección de la sexualidad propia y el bienestar y la justicia social que conllevan estos principios.

Coincidiendo con Venegas (2013), la educación sexual contribuye a promover y afianzar la ciudadanía democrática y los derechos humanos. Además, educar en género y sexualidades ofrece un espacio de reflexión que presenta la posibilidad de romper con las ideas tradicionales de la sexualidad y promover la acción social ya que “estos conflictos en los sujetos pueden abrir fisuras en el sistema social y generar cambios estructurales hacia un reforzamiento de la democracia” (p. 421).

3.5.2. ***Discriminación por orientación sexual e identidad de género en la escuela***

Como dice Peixoto Caldas, Fonseca, Almeida y Almeida (2012), “de una diversidad sexual poco reconocida por la sociedad juvenil en el contexto escolar, surge la homofobia que coarta la identidad de la juventud LGTBI” (p.149). El bullying homófobo es el rechazo físico y verbal y el acoso continuado que algunas personas sufren por ser del colectivo LGTBI. Esto produce, en muchos casos, una situación permanente de victimización que no está teniendo respuesta por parte del sistema educativo. “Esta victimización potencia una baja autoestima, aislamiento, ansiedad, fracaso escolar, depresión e ideas de suicidio” (Peixoto Caldas et al, 2012, p.150).

En 2013, la UNESCO recogía en *Education Sector Responses to Homophobic Bullying* que la homofobia y el bullying homófobo perjudican las oportunidades de educarse y de aprender, generando problemas como absentismo y fracaso escolar.

Numerosos estudios han investigado la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la institución educativa, pero siempre se ha hecho desde una perspectiva adultocéntrica, entendiendo, en este caso, el término como un tema del que hay que hablarle solo a <<mayores>>. Las investigaciones siempre han sido enfocadas al instituto y a profesores del instituto, bachillerato y otras formaciones medias y superiores, pero existen pocas que hayan estado dirigidas a la escuela primaria.

Aunque esto pueda parecer lógico, algunos estudios como el de *Homofobia en las aulas* (COGAM, 2013), apunta que “la violencia homofóbica sufrida y observada es superior en los primeros años de la ESO, en que debería reforzarse la prevención del bullying homofóbico con intervenciones desde primaria”. Otros estudios como el *Informe School Climate in America* (Glsen, 2011) confirma que los estudiantes de la escuela

primaria sufren más acoso homofóbico que en el instituto. El estudio de *Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema educativo* (FELGTB, 20013) apunta que el 23% de los casos de bullying homófobo comienza antes de que el alumnado llegue a la ESO. Por esto, la etapa de Educación Primaria brinda una oportunidad para desarrollar valores y actitudes positivas y para prevenir el bullying homófobo (UNESCO, 2013).

De acuerdo con Agustín Ruíz (2009), “en pocos años, la homofobia ha pasado de ser aceptada a ser rechazada públicamente”. Como se ha hablado anteriormente, la deseabilidad social o <<decir lo socialmente aceptado>> es el fenómeno que va a hacer que si le preguntamos a la población si aceptan la diversidad sexual y de género, su respuesta sea sí. “Mientras la mayoría no manifiesta públicamente homofobia cognitiva, si abundan los casos en el que el alumnado muestra rechazo íntimo ante la posibilidad de tener contacto con personas LGTBI” (Agustín Ruíz, 2009).

El lenguaje también se torna un aspecto importante en la discriminación LGTBI. La homofobia y transfobia se hacen presentes en el lenguaje y en las conversaciones dentro del contexto escolar. En España no se han realizado investigaciones sobre el lenguaje homófobo en la escuela, aunque sospechamos que se hace uso de este lenguaje cuando día a día escuchamos comentarios como, por ejemplo: “maricón” o “es una mariconada”. Los insultos homófobos empiezan a usarse en educación primaria antes de que los niños y niñas sepan lo que significa ser homosexual. Como apunta Agustín Ruíz (2009): “<<marica>> es identificado a menudo por los niños como el peor insulto que se le puede decir a otro niño.

El lenguaje está muy ligado al comportamiento y a lo que está instaurado en la sociedad. De hecho, muchos de los insultos son reflejo del machismo y de la brecha de género entre lo que se ha conocido como <<sexo fuerte o hombre>> y <<sexo débil o mujer>>. Los niños y adolescentes son víctimas de actos de violencia específicos como consecuencia de su orientación sexual o identidad de género reales o percibidas. Por este motivo, la educación integral en sexualidad debe hacerse dentro de un enfoque feminista ya que como dice la UNESCO (2017) en la siguiente cita, el problema no parece ser la naturaleza de la persona, sino que se salga de lo preestablecido y se convierta en una amenaza.

Muchas estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LGBT) son objeto de violencia homofóbica y transfóbica en sus escuelas, desde el 16% en Nepal al 85% en los Estados Unidos. En Australia, la mayoría de las personas intersexuales encuestadas dijeron que habían sido acosadas en sus años escolares, con actos que iban desde motes e insultos habituales a violencia física. Los estudiantes que no son LGBT, pero no se ajustan a las normas de género, también pueden ser acosados

De acuerdo con las palabras de Qian Tang, Subdirector General de Educación de la UNESCO (2012), el bullying homófobo es un problema mundial y constituye una violación de los derechos y un obstáculo para lograr el objetivo de una Educación para Todos y solo puede detenerse si respondemos eficientemente ante él.

3.5.3. *Inclusividad y no-discriminación*

“El desafío de una escuela inclusiva implica encaminarse a crear Culturas Inclusivas, elaborar Políticas Inclusivas y desarrollar Prácticas Inclusivas” (Salas Guzmán y Salas Guzmán, 2016). Una escuela inclusiva que permita levantar barreras hará toda una transformación de la institución escolar De tal manera, como manifiesta la UNESCO (1994), las escuelas inclusivas representarían el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y construir una sociedad más inclusiva.

Cuando hablamos de inclusión es importante tener en cuenta que es un término que abarca a todo el mundo y no solo a personas con diversidad funcional o necesidades educativas especiales, sino que hablamos, también, de la inclusión relacionada con los grupos vulnerables a la exclusión y la inclusión relacionada con una educación para todos. El colectivo LGTBI puede ser un grupo vulnerable de exclusión y como tal debemos hablar de la inclusión del colectivo en la escuela. Con esto no queremos decir la inclusión de los y las estudiantes LGTBI que estén escolarizados, sino de la cultura LGTBI para que puedan sentirse acogidos, representados y visibilizados.

3.6. **Cambio en los actores de enseñanza como medio de transformación**

La educación en el siglo XXI, enmarcada en un siglo de cambios sociales, “promueve una nueva forma de pensar [en la] diversidad, ampliando hacia los desafíos que la heterogeneidad supone en la labor docente [...]” (Salas Guzmán et al., 2016, p.77).

Observando el vacío legal respecto a la educación sexual y a la discriminación LGTBIfóba, que, hoy en día, sigue presente en las aulas; podemos pensar que hay un fallo en los actores de enseñanza que bien no saben cómo abordar el tema o que no están sensibilizados con la tolerancia hacia el colectivo LGTBI. Como se menciona anteriormente, la inclusión tiene que ahondar más allá de las barreras para estudiantes con necesidades educativas, barreras para el aprendizaje, situaciones de exclusión por pobreza, etc.; sino de otras comunidades vulnerables como las personas LGTBI (Liscano Rivera, 2016, p.68). Por este motivo, como dice Liscano Rivera, “es imprescindible identificar las diferencias conceptuales [...] para comprender en qué actores o acciones radican las carencias [...]”.

Los maestros y maestras son un claro referente para el alumnado y su manera de comunicar (aspecto actitudinal), el contenido de su discurso (aspecto conceptual), y la forma en la que tiene de actuar (aspecto procedimental) va a marcar la enseñanza-aprendizaje de su alumnado y por esto es importante que el conocimiento que tengan los y las docentes estén basados en unos valores sólidos y en conocimientos científicos que guíen a los niños y niñas a ser ciudadanos críticos y tolerantes.

La cuestión reside en el conocimiento y en los valores que tienen los docentes y los futuros docentes de Educación Primaria en materia de educación sexual. ¿Cómo es su formación respecto a este tema? ¿Se recogen competencias sobre educación sexual en la formación inicial del profesorado? ¿Son conscientes de las problemáticas actuales? ¿Qué papel desempeña las instituciones universitarias respecto a la formación en educación sexual de su alumnado?

Tal y como dice la Universidad de Sevilla (s.f.), la necesidad de contar con una formación de calidad en el sistema educativo hace que la formación del profesorado tome gran relevancia. “Estos estudios proporcionan competencias para que, durante su labor profesional, los maestros aporten a los niños y niñas una educación que permitan afianzar su desarrollo personal” (Universidad de Sevilla, s.f.). De acuerdo con la cita anterior, la labor del docente va más allá de enseñar conocimientos conceptuales sobre las distintas áreas del conocimiento como la biología, las matemáticas, el lenguaje, la música, el deporte, etc. Para que el maestro o maestra pueda desempeñar este papel, es imprescindible que haya desarrollado ciertas competencias.

3.6.1. *El plan de estudio sobre la enseñanza en educación sexual en la formación inicial docente de la Universidad de Sevilla.*

La educación sexual en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla queda al margen en muchos aspectos. Las competencias recogen trato igualitario y no discriminatorio en cuestiones de género (entendido como mujer), de raza y de etnia, entre otros colectivos vulnerables por condiciones sociales y alude a respetar los Derechos Humanos, pero no deja explícito el respeto al colectivo LGTBI, siendo este uno vulnerable.

Por otro lado, no existe ninguna asignatura en materia de género y diversidades sexuales, durante los cuatro años académicos, ni existen bloques de contenido que aluda a la sexualidad y a la importancia de esta materia como futuros docentes.

La formación del profesorado en esta área es un requisito fundamental apoyado por instituciones como la OMS (2000), que dice:

“los maestros de escuela deben recibir, como parte de su capacitación, los conocimientos y las aptitudes para poder impartir una educación sexual eficaz. Puesto que la educación sobre sexualidad se propone como una parte integral y universal de la educación, esta capacitación debe considerarse como parte obligatoria de cualquier programa de capacitación para maestros” (p.31)

Es necesario, que, además de que la Administración Educativa incluya la educación sexual como materia; la propia Universidad de Sevilla incluya asignaturas de este calibre en la formación del profesorado, ateniendo a las sugerencias de distintas instituciones como la OMS, la UNESCO, UNICEF, ONUSIDA y otras asociaciones como FELGTB, que advierten de la importancia de comenzar una Educación Integral en Sexualidad en las primeras etapas de la educación: infantil y primaria.

Aun teniendo en cuenta las recomendaciones de estas instituciones y los resultados favorables de diversos estudios como *Respuestas del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico* de la UNESCO (2013), las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia* de la UNESCO (2018), *Educación de la sexualidad, salud reproductiva y equidad de género*

de UNICEF (2005), la *Encuesta sobre educación sexual y discriminación* de MOVILH (2012), *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico* del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España (2015), *Herramientas para docentes: Superando los estereotipos de género* de COGAM (2020), *Dossier gays y lesbianas en el Sistema Educativo Español* de FELGTB (2020) y los *Principios de Yogyakarta* (2007); la Universidad de Sevilla no ha incluido materia alguna respecto a la sexualidad y por ende, la formación en educación sexual de los futuros maestros y maestras se podría clasificar como escasa, selectiva, dispersa y heterogénea (Martínez, González, Vicario-Molina, Fernández-Fuertes, Carcedo, Fuertes y Orgaz, 2011).

3.6.2. *Enseñanza en diversidades sexuales: rol de la formación inicial docente*

En la formación inicial de maestros y maestras se debe hacer una apuesta más formal por un paradigma inclusivo de reconstrucción social y este cambio tiene que surgir a partir de una mejor formación en temas de igualdad y diversidad afectivo-sexual para actuar y reflexionar sobre la práctica educativa. Esta formación abre la posibilidad de cuestionar el propio currículo, en cuanto a los contenidos incluidos en él y a cuestionarnos nuestra práctica para atender la diversidad sexual en el aula.

La realidad indica que hay seres humanos que viven la sexualidad de diferente manera y que se sitúan fuera de lo que se ha venido a llamar la <<heteronormatividad>> (Trujillo, 2014); este hecho hace que la sexualidad y el género representen un objetivo social a trabajar y “para llevar hoy a cabo una verdadera educación sexual del niño es, pues, necesaria la “ilustración sexual” del adulto, es decir, de los maestros, padres y demás personas que entran en contacto con el niño” (Lafora, 1967).

De acuerdo con Diego Pérez y González Fernández (2014), los maestros y maestras no han recibido una formación específica para abordar la educación sexual de los escolares, por eso deben formarse de manera autónoma. La Universidad, en este aspecto flaquea, pues no está preparando a los docentes para que sean conscientes de sus propios prejuicios y capacidades para enseñar en contextos con una gran diversidad sexual (Salas Guzmán et al, 2016); ya que la sexualidad de cada individuo es única y diferente a la de los demás. Esta falta de formación hacia los futuros docentes hace que se reproduzca la praxis de cada maestro tal y como ellos la experimentaron como estudiantes.

Respecto a los años académicos de la formación inicial del profesorado, está muy presente la palabra <<inclusión>> a causa de “que las aulas son heterogéneas, debido a la multiplicidad de tipos de personas que se congregan dentro de un [aula]” (Salas Guzmán et al, 2016, p.80). La cuestión es que, aunque seamos conscientes de esta pluralidad, pocas veces nos acordamos de la diversidad sexual.

Por los motivos expuestos es importante reconocer la sexualidad como un aspecto diverso y que se incluyan dentro de la diversidad que nos enseñan en el grado con el objetivo de hacer frente de una manera eficaz a los posibles problemas a los que nos podamos enfrentar en el futuro.

4. Metodología de investigación

El trabajo está realizado con fuentes y datos primarios recogidos directamente del objeto del objeto de estudio. La información y las preguntas de los instrumentos no han sido filtrados, interpretados y/o evaluados por nadie anteriormente, sino que son producto de un trabajo creativo basado en la reflexión de las necesidades que he observado durante mi trayectoria como educadora.

4.1. Objetivo general

La educación sexual en la actualidad plantea cuestiones y dificultades para ser enseñada. La “cultura del porno” que, junto al fácil acceso a la información gracias a Internet y la ignorancia del correcto uso de las TIC, cada vez comienza antes; la hipersexualización de los cuerpos en los medios de comunicación, videojuegos, series, películas, etc.; factores ideológicos, estereotipos, falsas creencias o prejuicios hacia las diversidades sexuales; escasez de educación para el respeto, la autoestima, referentes sanos y reales para crear vínculos de cercanía; etc., son algunos de los problemas que podemos encontrarnos a la hora de iniciar educación sexual en la escuela.

El objeto de estudio del siguiente trabajo es: analizar los conocimientos sobre sexualidad y actitudes ante la educación sexual del estudiantado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla para valorar la necesidad de implantar enseñanzas obligatorias sobre estas temáticas en la formación inicial del profesorado.

4.2. Objetivos específicos

La investigación está planteada también con el propósito de alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Analizar la literatura existente sobre las propuestas de Educación Sexual en Educación Primaria.
- 2.- Conocer las opiniones del PDI que imparte docencia en el grado de Educación Primaria en relación con la necesidad de destinar créditos obligatorios a la formación inicial del profesorado sobre educación sexual, diversidades sexuales y de géneros
- 3.- Elaborar un cuestionario que permita recoger y evaluar los conocimientos y actitudes del estudiantado del Grado en Educación Primaria sobre diversidades sexuales y de géneros.
- 4.- Analizar y comparar la información recogida a través de los cuestionarios.

5.- Realizar una propuesta curricular explícita de educación sexual en la Facultad de Ciencias de la Educación para el aprendizaje-enseñanza de la Educación Sexual como competencia esencial de los maestros y maestras.

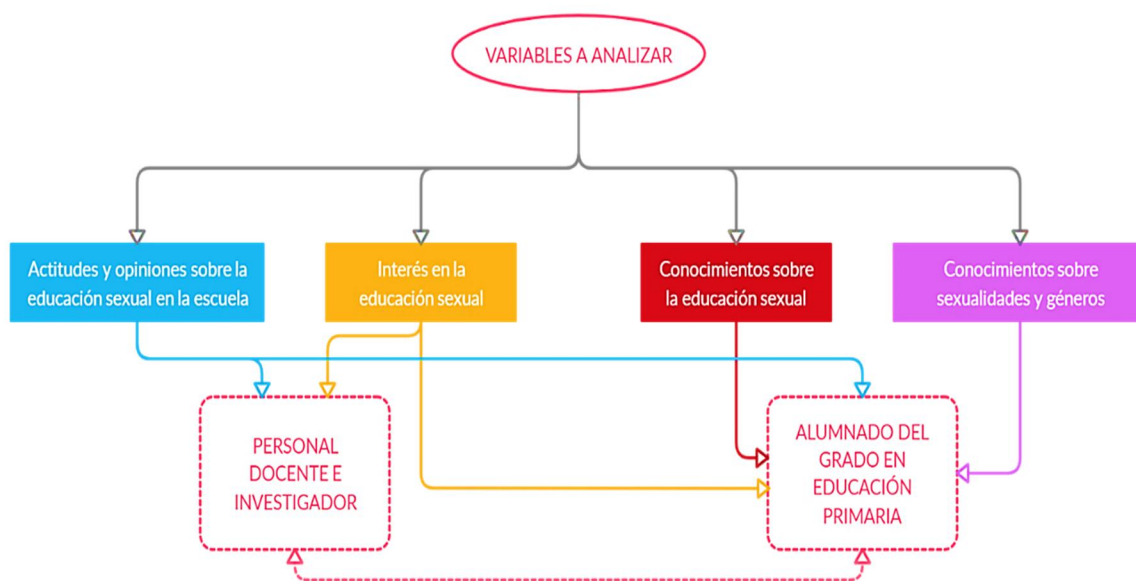


Figura 5. Interacción de las variables y de los conocimientos que se pretenden estudiar de cada grupo muestral. Elaboración propia.

Tabla 1. Aspectos que estudiar de cada variable

Variables independientes		
○ C. A. de procedencia	○ Estudiante o PDI	○ Formación en
○ Sexo	○ Escuela de estudios	○ Educación Sexual
○ Género	○ primarios (pública o	○ Universitaria
○ Identidad de género	○ privada)	○ Educación obligatoria
○ Orientación sexual	○ Año de carrera	○ Educación formal
○ Edad	○ Cursos matriculados	(otras titulaciones
○ Creencias religiosas		oficiales)
		○ Educación no formal
		○ Educación informal
Variables dependientes		
○ Opiniones y actitudes respecto a la educación sexual en Educación Primaria		
○ Conocimientos sobre educación sexual, diversidades sexuales y de géneros.		

4.3. Participantes

El proceso de investigación se ha desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Las personas participantes se han dividido en dos grupos de participantes, por un lado, hemos contado con la participación del alumnado del Grado de Educación Primaria y, por otro lado, con el Personal Docente e Investigador que imparte docencia en el Grado de Educación Primaria.

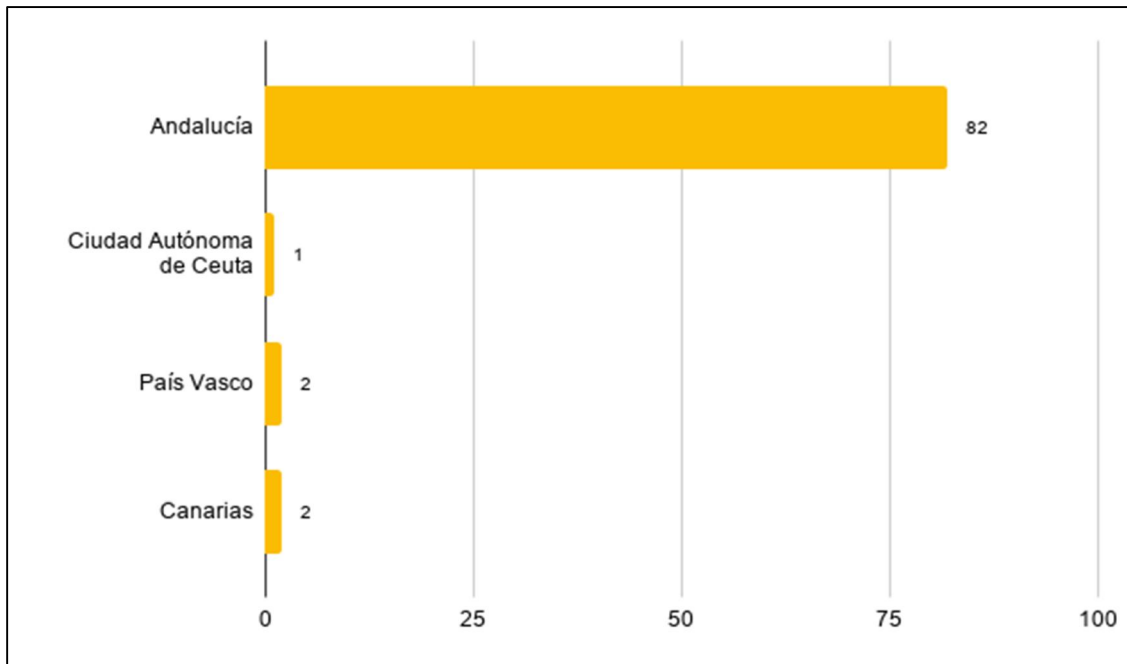
Cómo podemos observar en la ilustración 1 hay cuatro dimensiones que se pretenden estudiar: (1) Actitudes y opiniones sobre la educación sexual en la escuela, (2) Interés en la educación sexual, (3) Conocimientos sobre la educación sexual y (4) Conocimientos sobre sexualidades y géneros. De estas cuatro dimensiones, las cuatro serán estudiadas en el grupo del alumnado y solo la dimensión 1 y 2 serán estudiadas en el grupo del Personal Docente e Investigador del Grado en Educación Primaria.

Dentro del grupo de alumnado han participado un total de 87 personas, siendo 76 mujeres y 11 hombres, con edades desde los 18 años hasta más de 30. La tabla 3 presenta la distribución de esta muestra según edad y género. Atendiendo a la formación universitaria de la que ha sido sacada la muestra (Grado en Educación Primaria), existe una mayor representación de mujeres en este ámbito (87,36) frente a la participación de hombres (12,64%) debido a la alta feminización de estos estudios.

Tabla 2. Distribución de la muestra del alumnado según edad/género

Edad	Género		
	Mujer	Hombre	Suma total
18-20	23 (26,44%)	2 (2,30%)	25 (28,47%)
21-23	39 (44,83%)	8 (9,20%)	47 (54,02%)
24-26	11 (12,64)	0 (0%)	11 (12,64)
27-29	2 (2,30%)	1 (1,15%)	3 (3,45%)
≥30	1 (1,15%)	0 (0%)	1 (1,15%)
Suma total	76 (87,36%)	11 (12,64)	87 (100%)

Con respecto a la procedencia de los participantes, la gran mayoría son de Andalucía (94,25%), dato que era de esperar teniendo en cuenta que la investigación se ha realizado en una universidad andaluza. También hay participación de otras comunidades autónomas con poca significación como el País Vasco y Canarias, ambos con un 2,30% de muestra y la Ciudad Autónoma de Ceuta con un 1,15%.



Gráfica 1. Distribución de la muestra del grupo alumnado por Comunidad Autónoma de procedencia

Respecto a las creencias religiosas de la muestra del alumnado hay una predominancia católica con el 55,17% de la muestra. Les sigue, con un cuarto de la muestra (24, 59%), la población atea, continuando con un 14,94% de población agnóstica. Existen otras creencias como el evangelismo y otras creencias, como queda reflejada en la tabla 3, aunque con una parte poco significativa, ambas con un 1,15%.

Tabla 3. Distribución de las creencias religiosas de la muestra del alumnado según edad/género

Edad	Género	Creencias religiosas					Suma total
		Agnosticismo	Ateísmo	Catolicismo	Evangelismo	Otro	
18-20	Mujer	1 (1,15%)	4 (4,60%)	18 (20,69%)	0	0	23 (26,44%)
	Hombre	2 (2,30%)	0	0	0	0	2 (2,30%)
Total 18-20		3 (3,45%)	4 (4,60%)	18 (20,69%)	0	0	25 (28,74%)
21-23	Mujer	8 (9,20%)	13 (14,94%)	17 (19,54%)	1 (1,15%)	0	39 (44,83%)
	Hombre	0	3 (3,45%)	5 (5,75%)	0	0	8 (9,20%)
Total 21-23		8 (9,20%)	16 (18,39%)	22 (25,29%)	1 (1,15%)	0	47 (54,02%)
24-26	Mujer	2 (2,30%)	4 (4,60%)	5 (5,75%)	0	0	11 (12,64%)

	Hombre	0	0	0	0	0	0
Total 24-26		2 (2,30%)	4 (4,60%)	5 (5,75%)	0	0	11 (12,64%)
27-29	Mujer	0	0	2 (2,30%)	0	0	2 (2,30%)
	Hombre	0	0	1 (1,15%)	0	0	1 (1,15%)
Total 27-29		0	0	3 (3,45%)	0	0	3 (3,45%)
≥30	Mujer	0	0	0	0	1 (1,15%)	1 (1,15%)
	Hombre	0	0	0	0	0	0
Total ≥30		0	0	0	0	1 (1,15%)	1 (1,15%)
Suma total		13 (14,94)	24 (27,59%)	48 (55,17%)	1 (1,15%)	1 (1,15%)	87 (100%)

Por último, se analizan la identidad de género y la orientación sexual de los participantes del grupo alumnos como se muestran en las tablas 4 y 5. Encontramos que el 2,30% de la muestra es trans frente a la mayoría del estudiantado (97,70%) cis. En relación con la orientación sexual, la mayoría de la muestra se considera heterosexual (78,16%), seguidos por personas bisexuales (17,24%) y homosexuales (4,60%).

Tabla 4. Distribución de la identidad de género del alumnado por género

Género	Identidad de género			
	Cis	Trans	No binarie	Suma total
Mujer	76 (87,36%)	0	0	76 (87,36%)
Hombre	9 (10,34%)	2 (2,30%)	0	11 (12,64%)
Suma total	85 (97,70%)	2 (2,30%)	0 (0%)	87 (100%)

Tabla 5. Distribución de la orientación sexual del alumnado por género

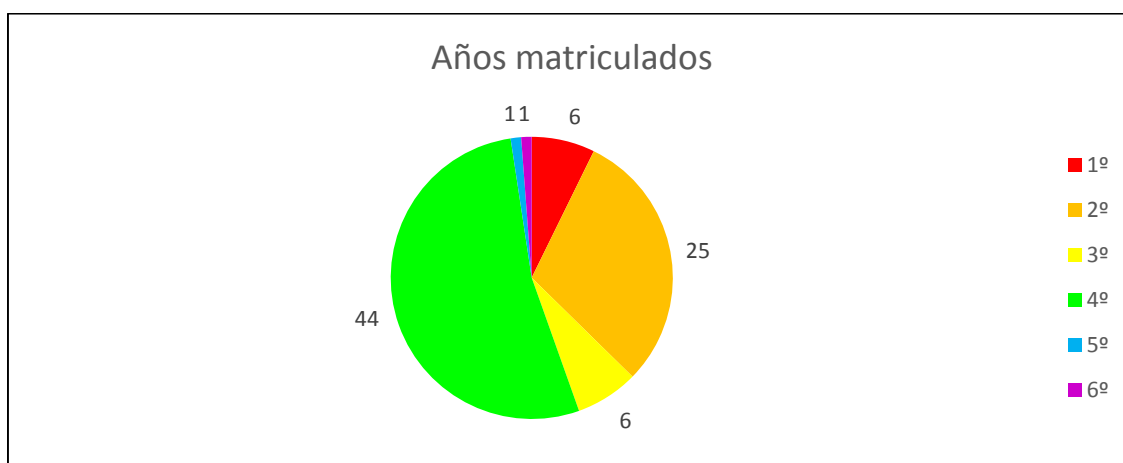
Género	Orientación Sexual			
	Bisexual	Heterosexual	Homosexual	Suma total
Chica	11 (12,64%)	63 (72,41%)	2 (2,30%)	76 (87,36%)
Chico	4 (4,60%)	5 (5,75%)	2 (2,30%)	11 (12,64%)
Suma total	15 (17,24%)	68 (78,16%)	4 (4,60%)	87 (100%)

Respecto a la formación universitaria, se recogen los datos de las matriculaciones realizadas este curso académico por las personas participantes como se muestra en la tabla 6. Vemos que la mayoría de participación se distribuye en personas matriculadas en el 4º curso del grado (54,02%), siguiéndoles los matriculados en 2º (31,03%), continuados por los de tercero y primero con un 8,05% y 6,90% respectivamente. Además, se recogen

cuántos años llevan los participantes del grupo alumnado estudiando el Grado de Educación Primaria como se observa en la gráfica 2, el 49,49% de los participantes se llevan cuatro años en la carrera, el 28,12% lleva 2 años, el 6,75% lleva 3 años al igual que los que llevan 5 años; en último lugar, encontramos a los participantes que llevan 1 y 6 años estudiando, con representación del 1,15% ambos.

Tabla 6. Distribución del alumnado por curso matriculados

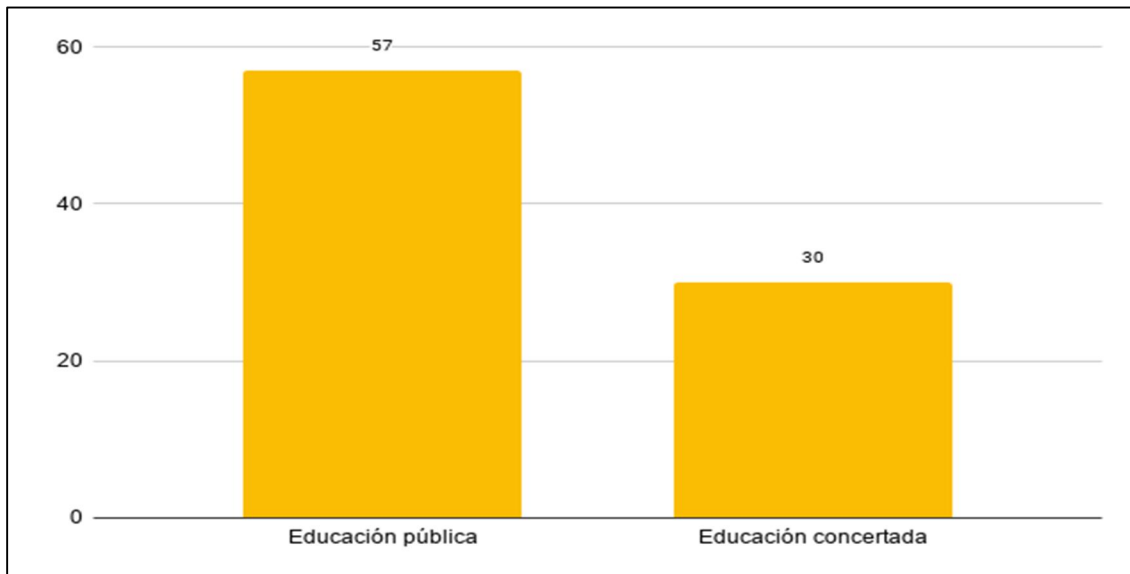
Curso más alto matriculado	Curso más bajo matriculado				
	1º	2º	3º	4º	Suma total
1º	6 (6,90%)				6 (6,90%)
2º	4 (4,60%)	23 (26,44%)			27 (31,03%)
3º	1 (1,15%)	0	6(6,90%)		7 (8,05%)
4º	3 (3,45%)	5 (5,75%)	3 (3,45%)	36 (41,38%)	47 (54,02%)
Suma total	14 (16,09%)	28 (32,28%)	9 (10,34%)	36 (41,38%)	87 (100%)



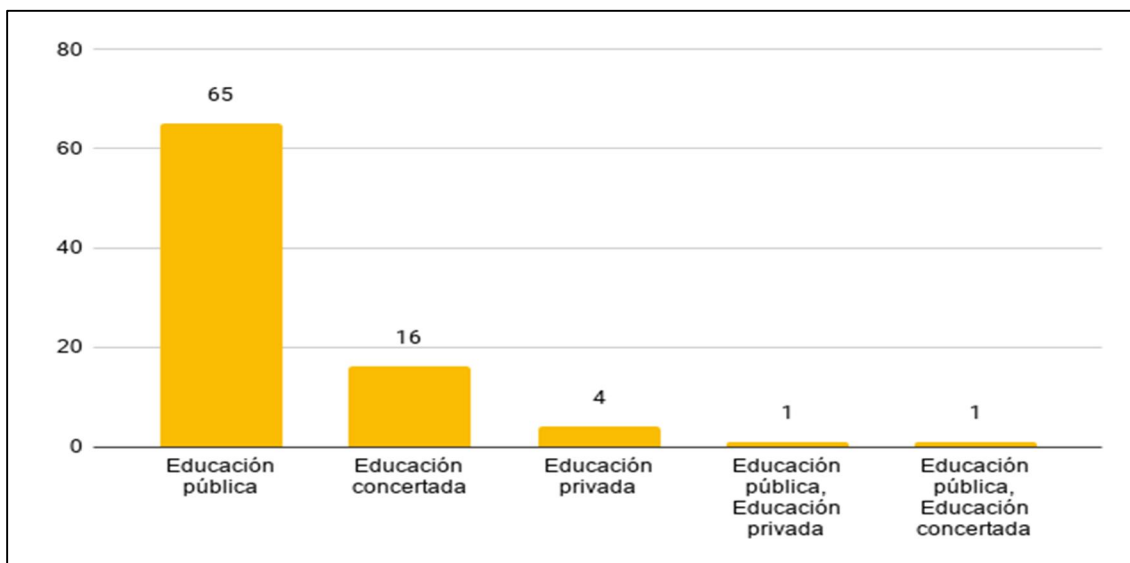
Gráfica 2. Distribución de la muestra del grupo alumnado por años matriculados

Para acabar de conocer a la muestra del primer grupo, se estudian el tipo de centro donde han recibido la formación básica durante el periodo de escolaridad obligatoria. Como observamos en la gráfica 2, el 65,52% de la muestra ha recibido una educación en una escuela pública frente al 34,48% que recibieron una educación concertada religiosa en sus estudios primarios. La distribución de la muestra no varía significativamente con respecto a la educación secundaria como se muestra en la gráfica 3. Aumenta la escolarización pública un 9,20%, colocándose con un total de 74,71% de la muestra. Disminuye la enseñanza concertada hasta un 18,39% y aparece la educación privada con una representación del 4,60%. Además de estos datos, observamos como hay un 1,15%

que ha cursado en sus estudios secundarios dos tipos de educación (pública y concertada) y otro porcentaje igual (1,15%) que ha cursado otra pareja distinta (pública y privada).



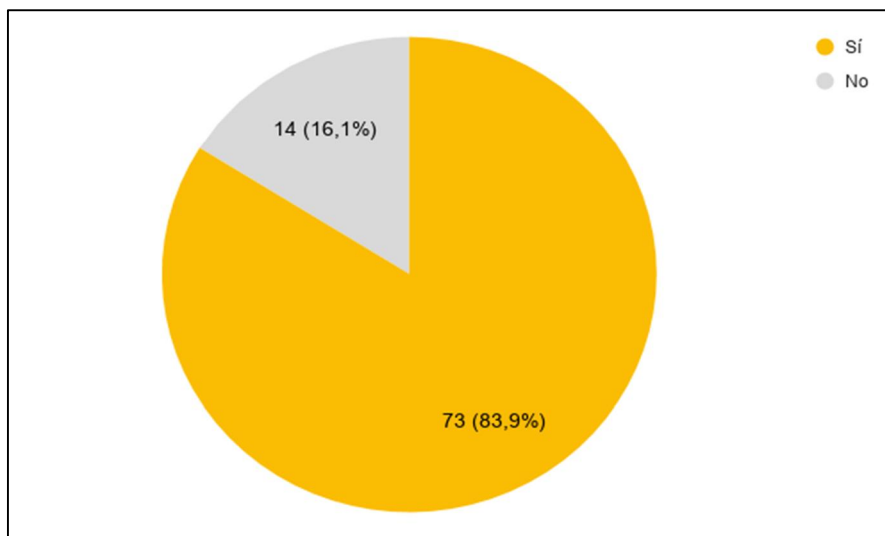
Gráfica 3. Distribución del alumnado por tipo de escolarización en la educación primaria.



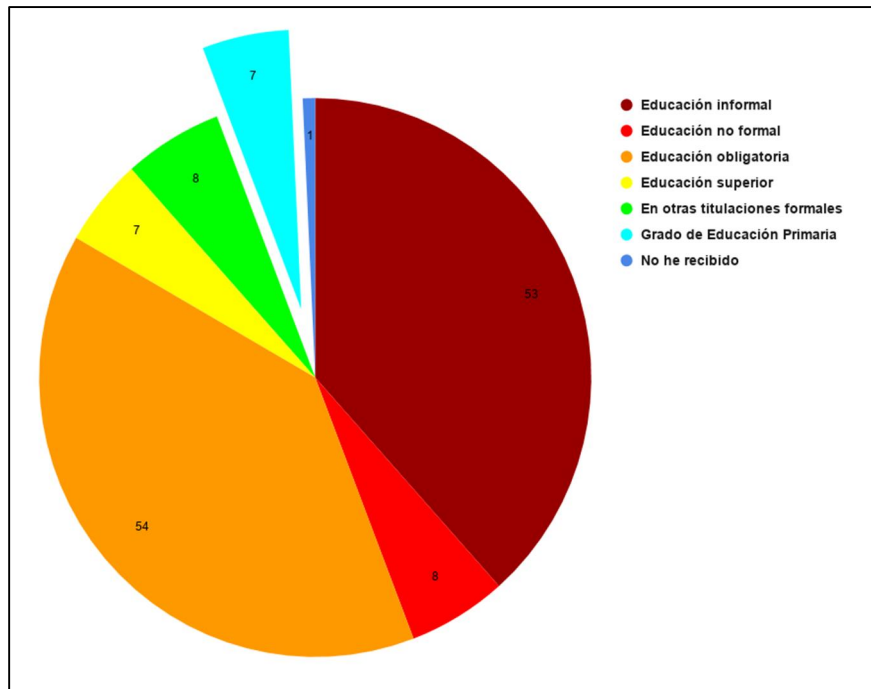
Gráfica 4. Distribución del alumnado por tipo de escolarización en la educación secundaria.

El análisis de la muestra también incluye el estudio de la formación sobre sexualidad que han recibido los participantes. Como podemos observar en la gráfica 4, la gran mayoría (83,90%) de la muestra ha recibido formación sobre educación sexual, mientras que el 16,10% no ha tenido ninguna formación en este aspecto.

Por otro lado, es interesante analizar dónde y cómo han recibido esta formación. El 62,07% de los participantes dicen haberse formado durante la etapa obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria). Otro porcentaje alto (56,32%) es cómo los participantes dicen que la formación que han recibido sobre Educación Sexual ha sido de manera informal (charlando con amigos, familiares, compañeros/as del trabajo, etc.). El resto de formaciones (Grado de Educación Primaria, otras titulaciones formales como bachillerato, grados medios y superiores, másteres, congresos homologados, otras titulaciones universitarias y otros cursos no formales) adquieren un valor muy bajo con una media del 8,34% de participantes.



Gráfica 5. Distribución de la muestra alumnado en función de si tienen formación en educación sexual o no.



Gráfica 6. Número de alumnos/as que han recibido las distintas formaciones.

Dentro del grupo del PDI participaron 29 docentes de ambos géneros, siendo 14 mujeres y 15 hombres, con edades diversas que oscilan desde los menos de 25 años hasta más de 60 años; aunque existen dos franjas que no quedan representadas, las de 36 a 40 años y la de 56 a 60 años. La tabla 2 presenta la distribución según edad y género.

Tabla 7. Distribución de la muestra de PDI según edad/género

Edad	Género		
	Chica	Chico	Suma total
≤25	6 (20,69%)	10 (34,48%)	16 (55,17%)
26-30	1 (3,44%)	1 (3,44%)	2 (6,90%)
31-35		1 (3,44%)	1 (3,44%)
36-40			0
41-45		1 (3,44%)	1 (3,44%)
46-50	2 (6,90%)	1 (3,44%)	3 (10,34%)
51-55	3 (3,45%)	1 (3,44%)	4 (13,79%)
56-60			0
≥61	2 (6,90%)		2 (2,30%)
Suma total	14 (48,28%)	15 (51,72%)	29 (100%)

El total de docentes se consideran cissexuales y la mayoría de ellos heterosexuales (96,55%). Solo una profesora se considera bisexual (3,44%).

Tabla 8. Distribución de la orientación sexual del PDI por género

¿Con qué género te identificas?	Orientación Sexual		
	Bisexual	Heterosexual	Suma total
Chica	1 (3,44%)	13 (44,83%)	14 (48,28%)
Chico		15 (51,72%)	15 (51,72%)
Suma total	1 (3,44%)	28 (96,55%)	29 (100%)

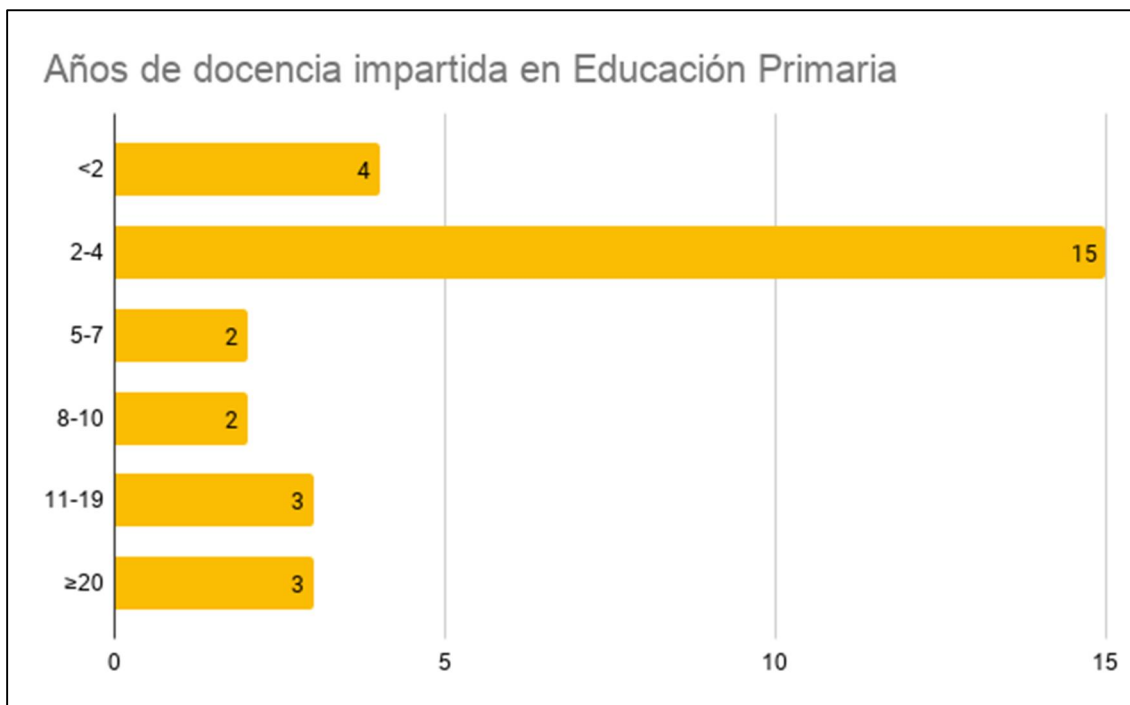
Con respecto a las creencias religiosas, la más predominante es la católica con el 51,72% de los participantes, le sigue el ateísmo con el 41,38% y el agnosticismo en último lugar con el 6,90% de los participantes. No hay ninguna referencia a otra religión entre los participantes del PDI.

Tabla 9. Distribución de las creencias religiosas de la muestra del PDI según edad/género

Edad	Género	Creencias religiosas			
		Agnósticismo	Ateísmo	Católica	Suma total
≤25	Chica		5 (17,24%)	1 (3,44%)	6 (20,69%)
	Chico		5 (17,24%)	5 (17,24%)	10 (34,48%)
Total ≤25		0	10 (34,48%)	6 (20,69%)	16 (55,17%)
26-30	Chica		1 (3,44%)		1 (3,44%)
	Chico	1 (3,44%)			1 (3,44%)
Total 26-30		1 (3,44%)	1 (3,44%)	0	2 (6,90%)
31-35	Chico			1 (3,44%)	1 (3,44%)
	Chica				
Total 31-35		0	0	1 (3,44%)	1 (3,44%)
36-40	Chico				
	Chica				
Total 36-40		0	0	0	0
41-45	Chico			1 (3,44%)	1 (3,44%)
	Chica				
Total 41-45		0	0	1 (3,44%)	1 (3,44%)
46-50	Chica			2 (6,90%)	2 (6,90%)
	Chico	1 (3,44%)			1 (3,44%)
Total 46-50		1 (3,44%)	0	2 (6,90%)	3 (10,34%)
51-55	Chica		1 (3,44%)	2 (6,90%)	3 (10,34%)

	Chico			1 (3,44%)	1 (3,44%)
Total 51-55		0	1 (3,44%)	3 (10,34%)	4 (13,79%)
56-60	Chico				
	Chica				
Total 56-60		0	0	0	0
≥60	Chico				
	Chica			2 (6,90%)	2 (6,90%)
Total ≥60		0	0	2 (6,90%)	2 (6,90%)
Suma total		2 (6,90%)	12 (41,38%)	15 (51,72%)	29 (100%)

Se analiza también el tiempo que llevan los participantes impartiendo docencia en el Grado de Educación Primaria. Como podemos observar en la gráfica 7, el grueso (51,72%) de la muestra lleva entre 2 y 4 años dando clases a futuros maestros de Educación Primaria. Le siguen docentes que llevan menos de dos años con el 13,79%. A continuación, se encuentran los docentes más experimentados con 20,68% en caso de docentes que llevan más de 11 años; y, por último, se encuentran docentes que llevan entre 5 y 10 años con el 13,80% de los participantes.



Gráfica 7. Distribución de la muestra PDI en función de los años de docencia impartida en el Grado de Educación Primaria.

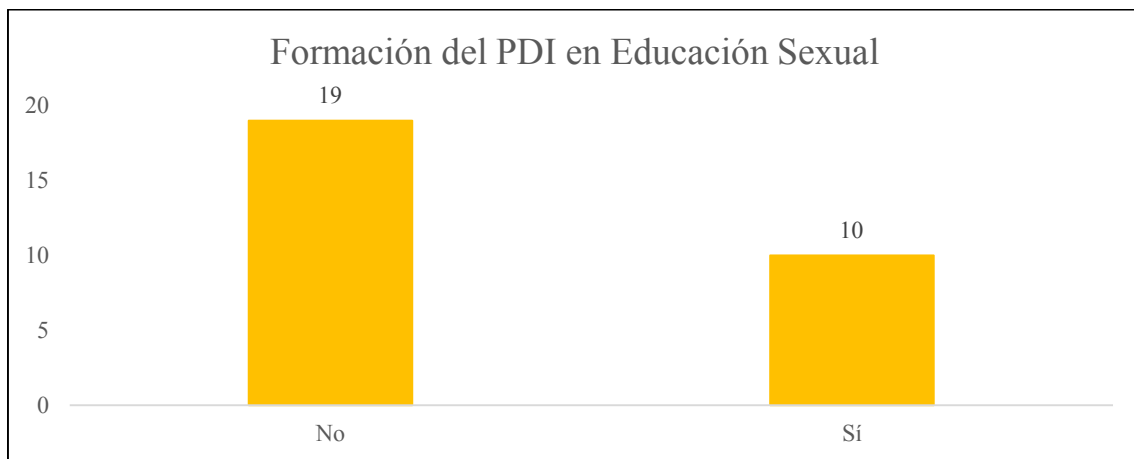
Para finalizar el análisis de la muestra del segundo grupo (PDI) se estudia la formación que tiene la muestra en Educación Sexual. Como se observa en la gráfica 8,

dos tercios (65,52%) de la muestra dice no tener formación en Educación Sexual frente al 34,48% de los participantes que dicen sí tener formación en Educación Sexual.

A las personas que dicen tener formación se les pregunta de qué tipo es esa formación y los resultados son los siguientes:

- 3,44% Cursos homologado
- 10,34% Cursos no homologados
- 10,34% Autoformación

El resto (10,36%) no alude a dónde ni cómo han adquirido esa formación.



Gráfica 8. Distribución de la muestra del PDI en función de si tienen formación en educación sexual.

4.4. Diseño de investigación

La investigación se basa en un modelo de reproducción de las normas sociales respecto a la tolerancia del colectivo LGTB y como el sistema educativo puede llegar a reproducirlas o transformarlas dependiendo de la formación inicial del profesorado como se puede observar en la figura 6.

El problema se centra en *crear ciudadanos críticos, tolerantes y democráticos* y, siguiendo una serie de posibles causas del porqué del problema, llegamos a la causa principal: *la formación del profesorado*. De esta causa principal se formulan las hipótesis que se pueden contemplar en la tabla 9 y se estudian a partir de las técnicas usadas en este trabajo.

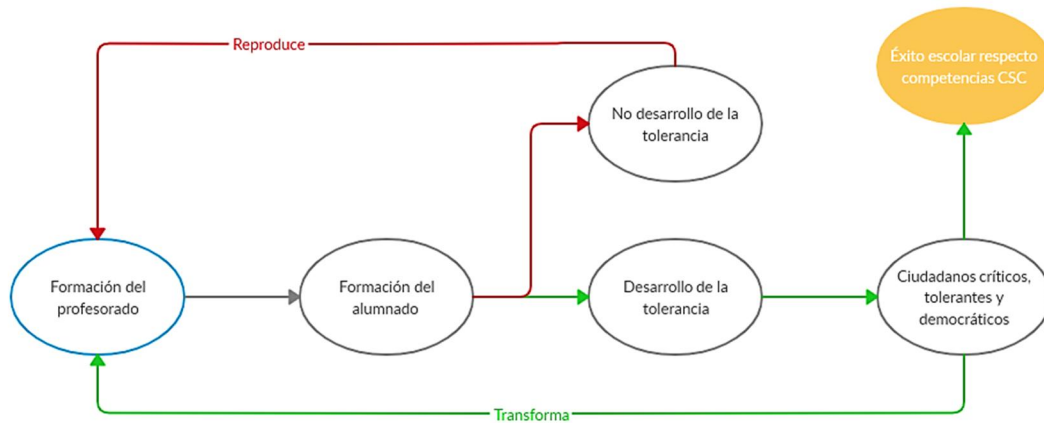


Figura 6. Modelo de reproducción y transformación de la enseñanza-aprendizaje de la tolerancia. Elaboración propia.

Tabla 10. Tabla resumen con las hipótesis de investigación

Hipótesis de investigación
1.- La formación en materia de educación sexual por parte de los maestros y maestras favorecerá unas opiniones y actitudes más positivas en cuanto a la tolerancia de las diversidades sexuales en el aula.
2.- La información sobre educación sexual de los maestros y maestras es escasa debido a una falta de formación en la universidad.
3.- La información y formación (formal o no formal) sobre educación sexual, diversidades sexuales y de géneros es insuficiente e inexacta.
4.- El estudiantado muestra interés por querer una enseñanza sobre educación sexual, de diversidades sexuales y de géneros, pero no se ha movilizó durante el estudio del grado para recibir esta formación por otras entidades y/o instituciones.

4.5. Técnicas y herramientas de investigación

Primeramente, se ha utilizado la encuesta como técnica cuantitativa ya que permite obtener datos de modo rápido y eficaz. La encuesta recoge y analiza una serie de información de una muestra significativa de casos. Se han realizado dos tipos de cuestionarios, uno para el alumnado y otro para el PDI. Ambos formularios son de elaboración propia y, concretamente, el del alumnado, con algunas preguntas de cuestionarios utilizados en otras investigaciones anteriores que se citarán más adelante.

En el proceso de confección y redacción de los ítems, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- ❖ Enunciados cortos redactados de forma concisa y clara.
- ❖ Usar terminología sobre educación sexual.
- ❖ Incluir breves descripciones si fuese necesario.
- ❖ En los ítems relativos a conocimientos, añadir en toda la mayoría de los casos la alternativa de respuesta “No lo sé”, a fin de reducir al máximo la posibilidad de que traten de responder al azar.
- ❖ Limitar las formulaciones negativas en la redacción de los ítems para que sea más fácil su comprensión.
- ❖ Combinar el tipo de elementos para que sean variados: preguntas abiertas y cerradas (tanto de elección única como múltiples y dicotómicas y politómicas), escalas (numéricas y de Likert) y preguntas mixtas.

A continuación, se presenta una descripción de los instrumentos de evaluación con indicación del número de pregunta y qué tipo, así como en qué dimensión y sección está enmarcadas.

- **“Formulario para el estudiantado sobre educación sexual”** de elaboración propia. Con este cuestionario se pretende recoger información de las cuatro dimensiones que se pueden observar en la figura 5. El cuestionario está dividido en 10 secciones y es completamente anónimo a menos que quieras revelar tu identidad. Los contenidos a tratar en cada una de las dimensiones, así como las características de las preguntas contenidas en cada sección se han resumido en la tabla 10.

El cuestionario estuvo formado por una primera parte (sección 1) donde se presenta el trabajo y la investigación; una segunda parte (secciones 2, 3 y 4) donde se incluyen variables sociodemográficas y una tercera parte que se compone de las distintas dimensiones a analizar en este estudio (secciones 5, 6, 7 y 8). Por último, hay dos secciones donde los participantes pueden dejar sus datos de forma voluntaria para continuar la investigación con grupos de discusión y un buzón de sugerencias (secciones 9 y 10 respectivamente).

Tabla 11. Distribución y características de las preguntas de alumnado por sección y dimensión

Sección	Dimensión	Preguntas
1	Presentación del trabajo	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Datos personales - Educación - Características de la educación sexual recibida 	
3		
4		
5	4. Conocimientos sobre sexualidades y géneros	1. Pregunta abierta 2. Pregunta abierta 3. Matriz escala Likert 4. Pregunta abierta 5. Matriz de preguntas cerradas de elección única dicotómica 6. Pregunta abierta 7. Pregunta abierta 8. Pregunta abierta 9. Pregunta abierta
6	3. Conocimientos sobre la educación sexual	10. Pregunta abierta 11. Pregunta abierta 12. Pregunta cerrada de elección única politómica 13. Pregunta abierta 14. Pregunta mixta 15. Pregunta cerrada de elección única politómica 16. Matriz escala Likert
7	2. Interés en la educación sexual	17. Escala numérica 18. Matriz de preguntas cerradas de elección única dicotómica 19. Pregunta cerrada de elección única politómica 20. Pregunta cerrada de elección única politómica

8	1. Actitudes y opiniones sobre la educación sexual en la escuela	21. Matriz escala Likert 22. Pregunta cerrada opción única politómica 23. Matriz pregunta cerrada opción múltiple politómica 24. Matriz escala Likert 25. Pregunta abierta 26. Matriz pregunta cerrada opción múltiple politómica 27. Pregunta cerrada opción múltiple politómica
9	Parte voluntaria para la continuación de la investigación	
10	Buzón de sugerencias	

Las preguntas 23, 24, 26 y 27 son preguntas adaptadas. La 24 de *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia* de García Suárez (2007). El resto de *Diversidad Sexual y Convivencia. Una oportunidad educativa* de Pichardo Galán y de Stéfano Barbero (2015). El resto de las preguntas son de elaboración propia pues el contenido, motivo y objetivo de esta investigación es novedoso y no se cuenta con cuestionarios validados.

- **“Formulario de interés y actitudes del PDI sobre la Educación Sexual”** de elaboración propia. Con este cuestionario se pretende recoger información sobre las dos dimensiones que acontece a este grupo muestral que se pueden observar en la figura 5. El cuestionario se divide en 6 secciones y es completamente anónimo. Los contenidos a tratar en cada una de las dimensiones, así como las características de las preguntas contenidas en cada sección se han resumido en la tabla 11.

El cuestionario estuvo formado por una primera parte (sección 1) donde se presenta el trabajo y la investigación; una segunda parte (secciones 2 y 3) donde se incluyen variables sociodemográficas y una tercera parte que se compone de las distintas dimensiones a analizar en este estudio (secciones 4 y 5). Por último, hay una última sección de buzón de sugerencias donde se recogen ideas, preguntas y/ comentarios de la muestra del PDI que quieran aportar a la investigación. Esta última sección es importante en este grupo debido a que no se va a realizar una medida cualitativa sobre las opiniones

del PDI respecto a la importancia de la implantación de una asignatura de Educación Sexual en la carrera como se hace con el grupo del alumnado en los grupos de discusión.

Tabla 12. Distribución y características de las preguntas de PDI por sección y dimensión

Sección	Dimensión	Preguntas
1	Presentación del trabajo	
2	- Datos personales	
3	- Educación - Características de la educación sexual recibida	
4	2. Interés en la educación sexual	1. Pregunta cerrada de opción única dicotómica 2. Pregunta abierta 3. Escala numérica
5	1. Actitudes y opiniones sobre la educación sexual en la escuela	4. Pregunta cerrada de opción única dicotómica 5. Pregunta cerrada de opción única dicotómica 6. Pregunta cerrada de opción única dicotómica
6	Buzón de sugerencias	

Las preguntas de este cuestionario son de elaboración propia pues no se cuenta con cuestionarios validados que recojan la información que necesito debido a lo novedoso de la investigación.

En segundo lugar, se han realizado grupos de discusión donde se profundiza el eje central de la investigación para enriquecer los datos obtenidos mediante el cuestionario. Esta técnica se usa para evaluar las actitudes e influencias sociales que tienen un impacto en las conductas de las personas. Esta metodología se ajusta muy bien a este trabajo de investigación pues uno de los ámbitos a estudiar son las actitudes hacia la sexualidad que son difíciles de recoger mediante un cuestionario. De esta forma también podremos ahondar en la disonancia cognitiva que puede albergar la sexualidad en los futuros maestros y maestras de Educación Primaria.

Para la realización de los grupos de discusión se ha elaborado una entrevista semiestructurada (véase Anexo IV) que se divide en cuatro dimensiones: (1) La sexualidad a nivel personal; (2) La sexualidad con, de y hacia los otros; (3) Sexualidad y educación y (4) Carencias y necesidades en la formación del maestro.

4.6. Procedimiento

De acuerdo con la naturaleza de la investigación y con los objetivos que pretende, el estudio responde un tipo hipotético-deductivo de corte sincrónico donde se han planteado unas hipótesis previas, basadas en la observación y en las experiencias vividas en la actualidad, a las que se les intenta realizar una constatación empírica de los hechos.

El procedimiento que se ha llevado a cabo para este trabajo de investigación comenzó con la elaboración de un formulario de Google Form, de tal manera que dicha encuesta pudiese ser realizada por todo el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los datos que se obtuvieron son recogidos y analizados en distintos formatos estadísticos. A partir de estos datos se analiza el estudio en base a los objetivos e hipótesis propuestos al inicio de la investigación concluyendo con los resultados y la discusión de estos.

Por las características del procedimiento utilizado, se trata de un muestreo por conglomerados, ya que han participado estudiantes y docentes de la misma facultad, agrupamientos naturales.

Por otro lado, se han entrevistado a distintos alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación para conocer datos más subjetivos sobre la opinión que tienen el estudiantado de la necesidad de implantar una asignatura de educación sexual en el Grado de Educación Primaria.

En el cuestionario del alumnado se encuentran datos cuantitativos (ítems 3, 5, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27 y 27) como cualitativos (ítems 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 y 25). Lo que significa que los métodos de análisis utilizados han sido diferentes en función de las preguntas analizadas. Para los ítems cuantitativos se ha realizado un estudio de frecuencia mediante la hoja de cálculo de Excel. En cada una de las preguntas se ha contado el número de veces que aparece una de las opciones posibles para posteriormente calcular los porcentajes multiplicando por 100 el número total de veces que aparece cada opción y dividiéndolo entre el total de participantes.

En el caso de los ítems cualitativos, las posibilidades de respuestas son mucho mayor, por lo que no era viable ni posible hacer un estudio de frecuencia sin antes codificar o clasificar todas las respuestas obtenidas en categorías que engloben a varias de ellas con contenido similar. Estas categorías van a permitir un análisis porcentual.

En el caso de este cuestionario, también se recogen datos cuantitativos (ítems 1, 3, 4, 5 y 6) y cualitativos (ítem 2) y se realizará el mismo procedimiento que en el cuestionario del alumnado. Se ha hecho un estudio de frecuencias para la parte cuantitativa y se han codificado las preguntas de carácter cualitativo, agrupándolas por similitud para poder analizarlas. El resultado del recuento es multiplicado por 100 y dividido por el total de participantes para sacar el porcentaje.

4.7. Hipótesis de partida

Las hipótesis para la investigación son las siguientes:

- 1.- La formación en materia de educación sexual por parte de los maestros y maestras favorecerá unas opiniones y actitudes más positivas en cuanto a la tolerancia de las diversidades sexuales en el aula.
- 2.- La información sobre educación sexual de los maestros y maestras es escasa debido a una falta de formación en la universidad.
- 3.- La información y formación (formal o no formal) sobre educación sexual, diversidades sexuales y de géneros es insuficiente e inexacta.
- 4.- El estudiantado muestra interés por querer una enseñanza sobre educación sexual, de diversidades sexuales y de géneros, pero no se ha movilizó durante el estudio del grado para recibir esta formación por otras entidades y/o instituciones.

A estas hipótesis se intentarán demostrar a partir de los resultados y análisis de distintos datos obtenidos a partir de las distintas herramientas y técnicas empleadas. Los resultados se exponen en el siguiente punto, más adelante se expondrán la discusión y conclusiones de los mismos, ejemplificando con una propuesta de mejora para la situación que se planté.

5. Resultados y análisis de datos

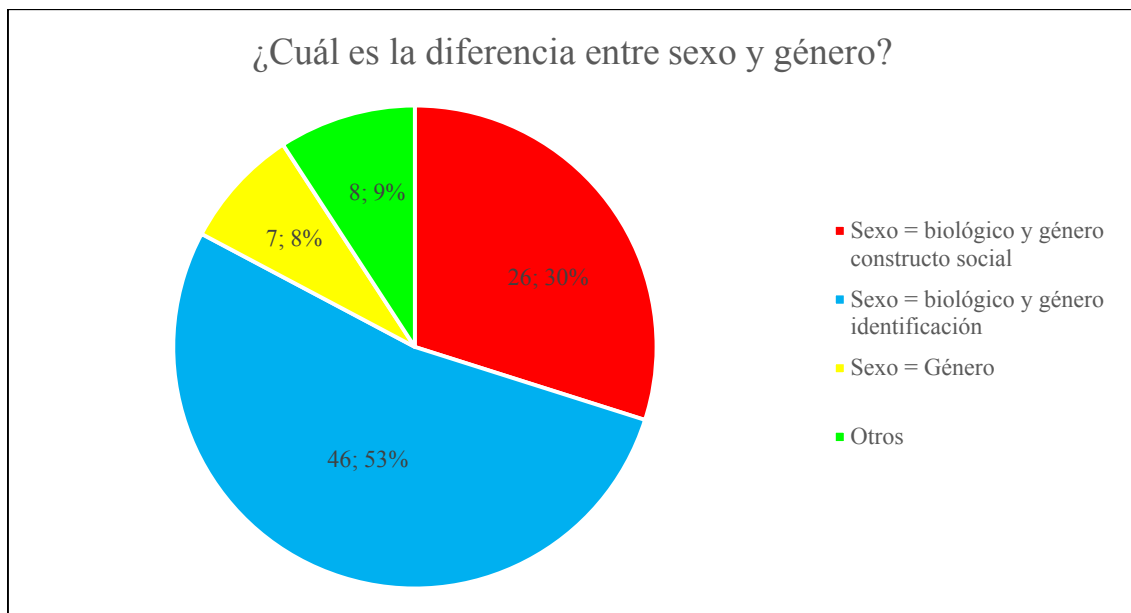
Analizando los resultados obtenidos, se comienzan a exponer los ítems del cuestionario del alumnado de forma ordenada, es decir, comenzando por el ítem 1 y terminando por el ítem 27. A continuación, se expondrán los ítems del cuestionario del PDI de la misma manera que el anterior. Por último, se encuentran los resultados de los grupos de discusión ordenando y mostrando con palabras textuales de los participantes, las respuestas a las distintas preguntas que se le formulan.

Dimensión 4: Conocimientos sobre sexualidades y géneros

Se comienza analizando las preguntas relacionadas con el conocimiento sobre sexualidades y géneros que tiene el alumnado participante en el estudio.

Iniciando el análisis, el ítem 1 responde a la pregunta abierta “¿cuál es la diferencia entre sexo y género?”. En esta pregunta, la mayoría (81%) sostiene que el sexo corresponde a una naturaleza biológica, sin embargo, hay diferencias de opiniones respecto a lo que es el género. Menos de un tercio de los participantes (30%) afirman que el género es un constructo social que dicotomiza el mundo en dos: hombres y mujeres. El 53%, por el contrario, confunden el género con la identidad de género. Por otro lado, el 8% de los participantes confunden género y sexo pensando que es lo mismo. El 9% restante contestan otras cosas que no se repiten dentro de las respuestas mayoritarias. Algunas de las respuestas son:

- *El género no se utiliza para las personas, sino para las cosas. Las personas tenemos sexo.* (Anónimo, 2020)
- *El género hace referencia a tu atracción sexual [orientación sexual] y el sexo es un órgano sexual.* (Anónimo, 2020)
- *El género es más específico y el sexo más general.* (Anónimo, 2020)

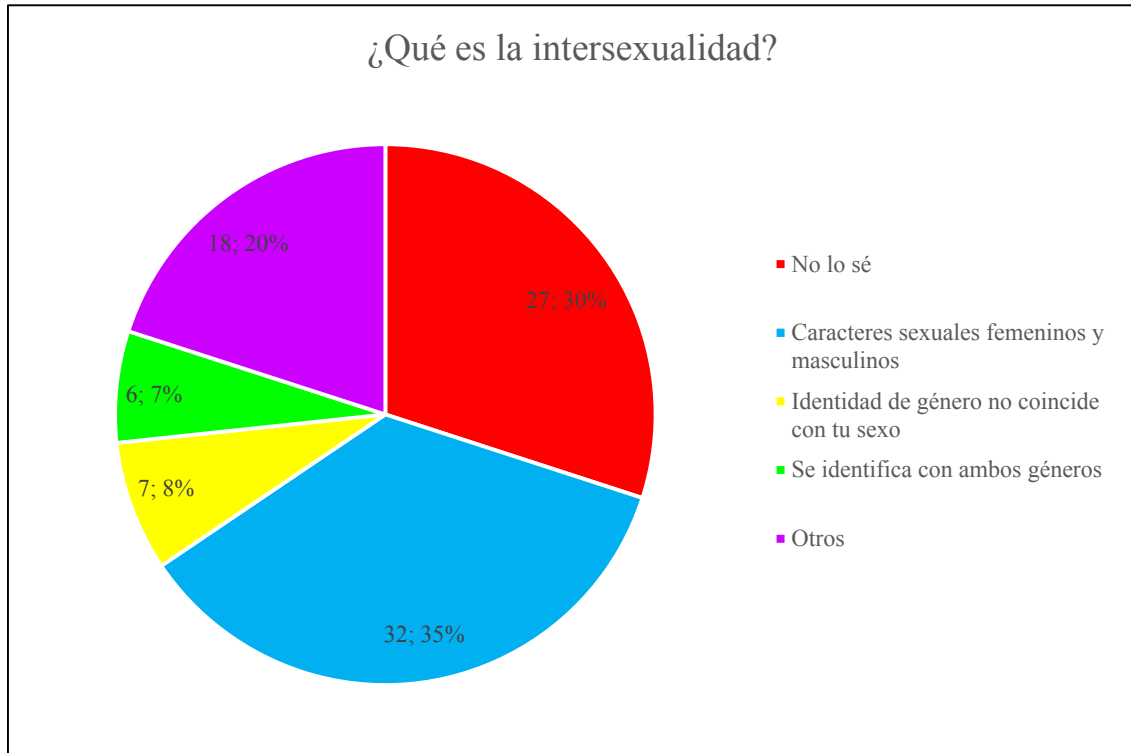


Gráfica 9. Representación gráfica del ítem 1 alumando.

En el ítem 2 se les pregunta qué es la intersexualidad. Como podemos observar en la gráfica 10, el 35% contesta que es la presencia de caracteres sexuales femeninos y masculinos en un mismo individuo. Sin embargo, el 30% de los participantes dicen no

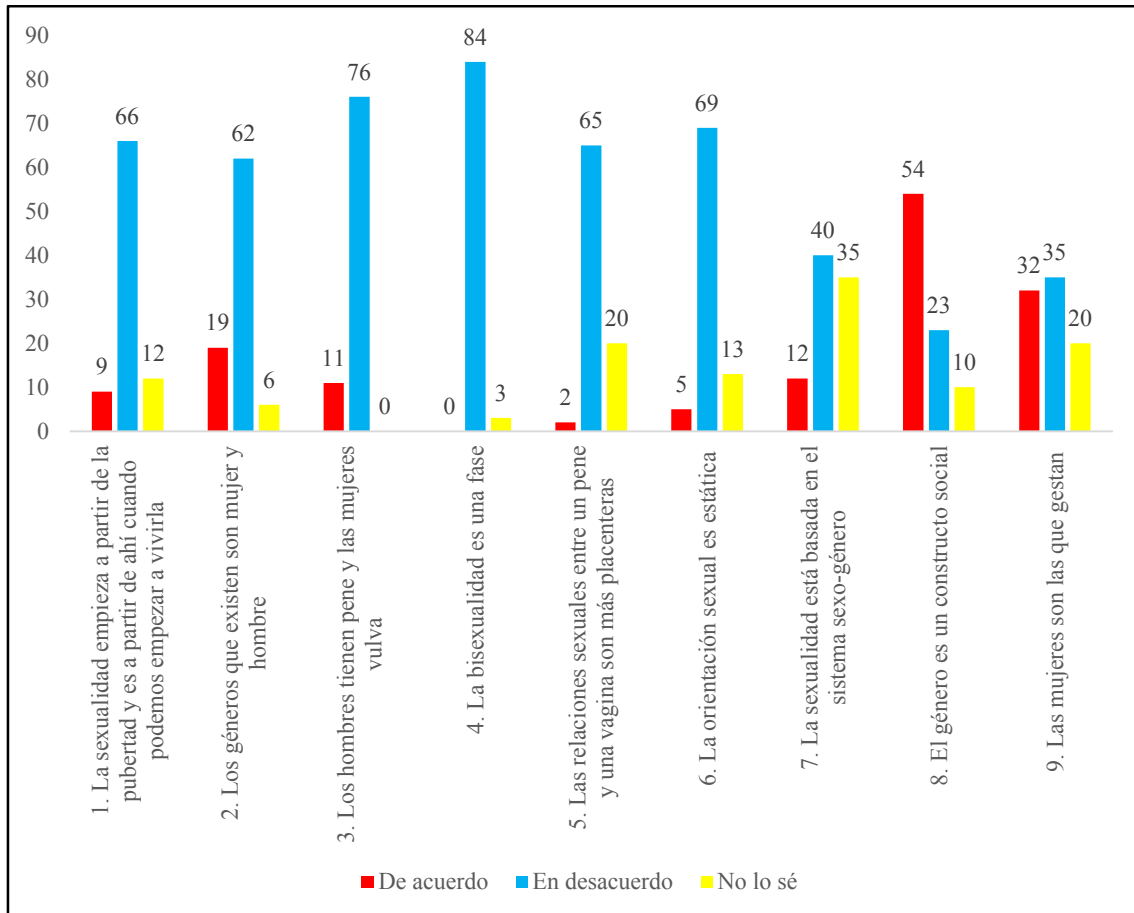
saber lo que es, el 8% lo confunde con la transexualidad; el 7% lo confunden con personas con género fluido y el 20% contestan otras respuestas como las siguientes:

- *En pocas palabras, son las personas hermafroditas* (Anónimo, 2020)
- *Otra forma de orientación sexual* (Anónimo, 2020)
- *El proceso por el que se alcanza el género* (Anónimo, 2020)



Gráfica 10. Representación gráfica del ítem 2 alumnado.

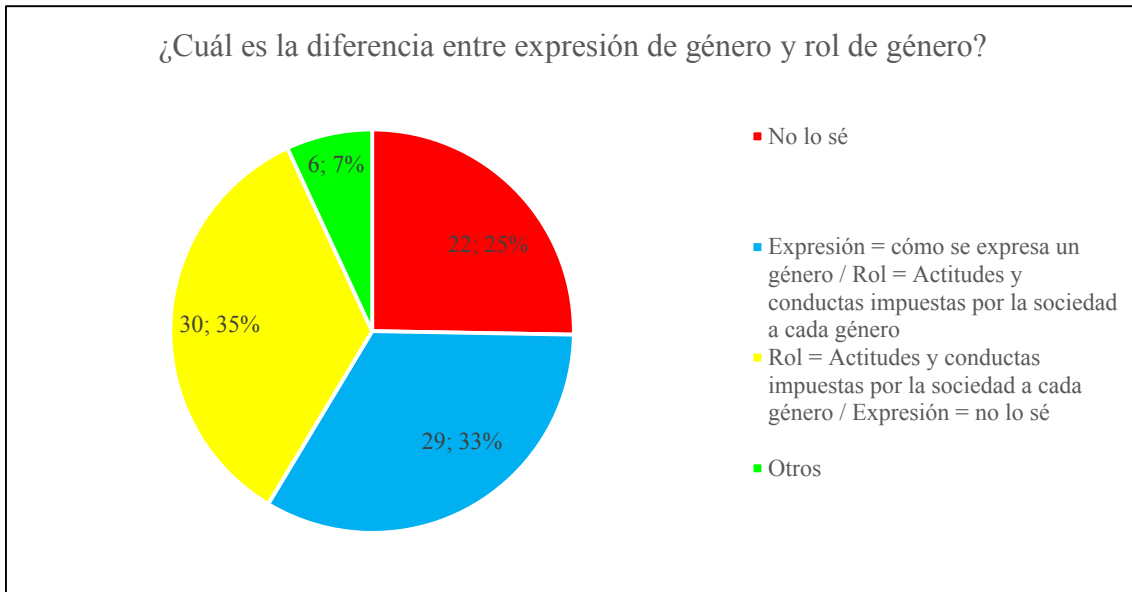
El ítem 3 se evalúan los conocimientos que se tienen de distintos mitos sobre la sexualidad y los géneros. En la mayoría de las premisas falsas (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 9) hay un alto desacuerdo con la afirmación, excepto en la última (9) donde se observa que el 40,23% está de acuerdo con el mito. Respecto a las premisas verdaderas (7 y 8) hay más paridad en los resultados, viendo como en la premisa 7, el 49,98% está en desacuerdo y aumentan considerablemente (40,23%) el número de participantes que responden “no lo sé”. En el caso de la premisa 8, solo el 62,07% de los participantes contestan correctamente, disminuyendo notablemente los aciertos en comparación con el resto de premisas.



Gráfica 11. Representación gráfica del ítem 3 alumnado.

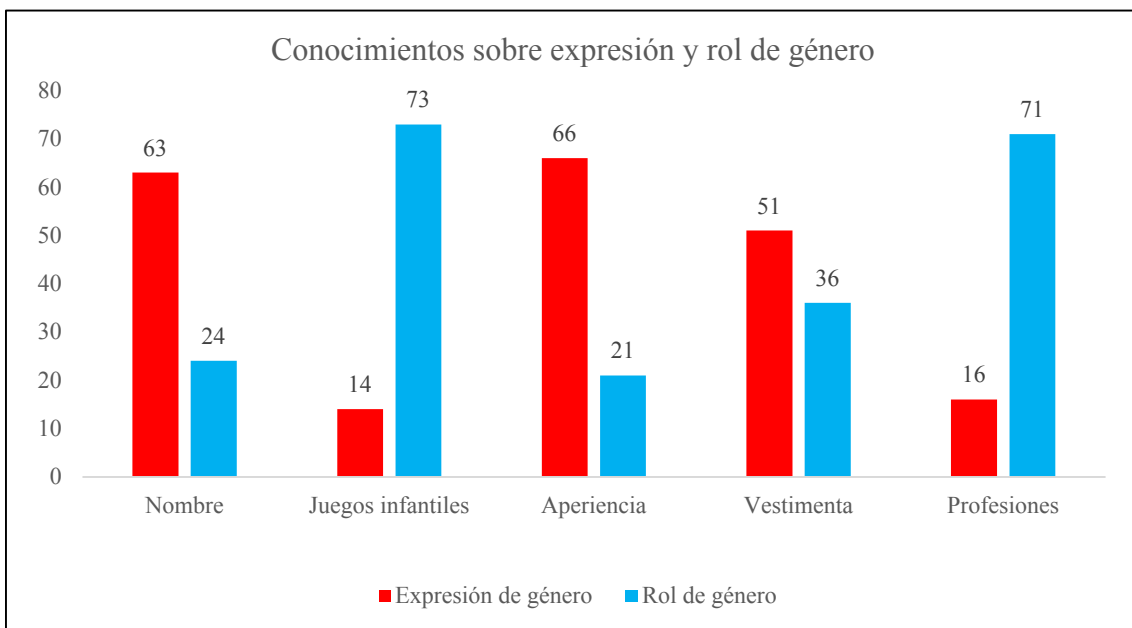
La siguiente pregunta, ítem 4, pregunta a los participantes cuál es la diferencia entre expresión de género y rol de género. Como podemos observar en la siguiente gráfica, el 68% de los encuestados conocen lo que es el rol de género, pero solamente el 33% conoce lo que es la expresión de género. Por otro lado, el 25% de la muestra dice no saber la diferencia entre ambos términos. Por otro lado, el 7% de los participantes responden otras cosas diferentes a las categorías expuestas; algunas de esas respuestas son la siguientes:

- *La expresión de género no puedes cambiarla, es interior. (Anónimo, 2020)*
- *El rol de género es lo que transmites a la sociedad y la expresión es lo que tu sientes que eres realmente. (Anónimo, 2020)*
- *Supongo que uno es el género objetivo biológico y otro el que piense cada uno que quiere sentir o que siente.*
- *El rol es la apetencia sexual que tengas hacia otras personas.*



Gráfica 12. Representación gráfica del ítem 4 alumnado.

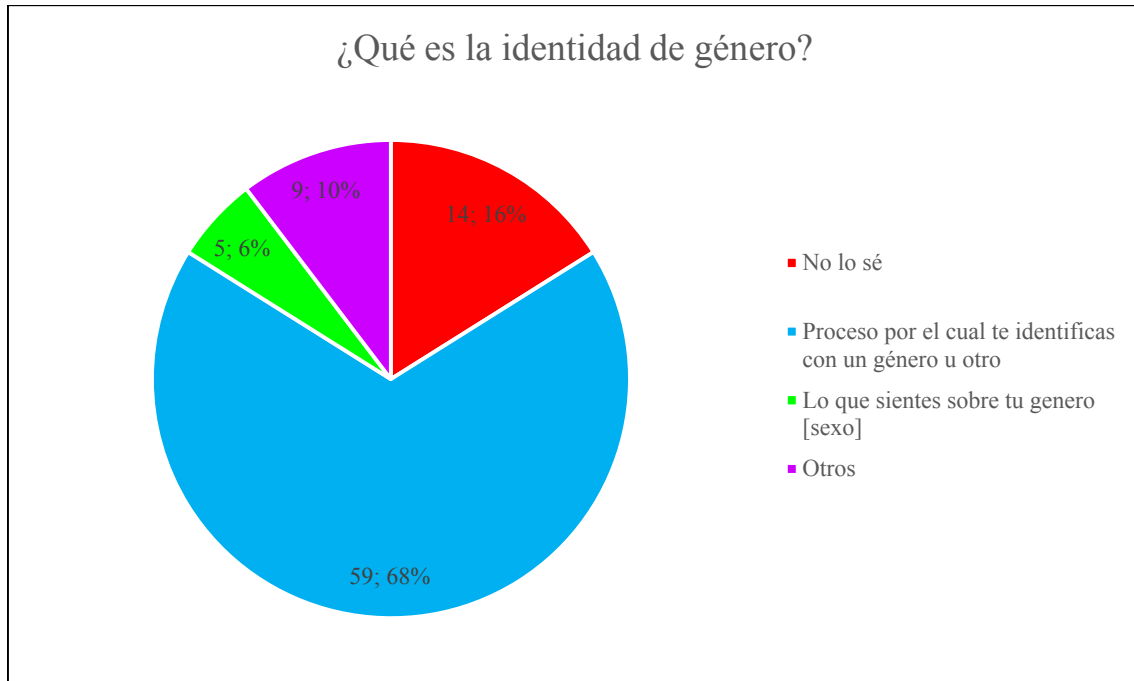
Respecto al ítem 5, se analizan los conocimientos sobre roles de género y expresión de género, contenido básico de coeducación. Vemos como, de media, el 25,51% responde erróneamente a las 5 premisas; mientras que el 74,49% responde correctamente.



Gráfica 13. Representación gráfica del ítem 5 alumnado.

El siguiente ítem pregunta sobre qué es la identidad de género. Como podemos observar en la siguiente gráfica, una gran parte de los participantes (68%) responden que la identidad de género alude a la percepción que tenemos sobre nosotros mismos en cuanto a nuestro género como proceso de identificación. Por otro lado, el 16% no sabe lo

que es la identidad de género; el 6% vuelve a confundir los términos género y sexo y dicen que la identidad de género es lo que sientes sobre tu género [sexo]. Y, por último, un 10% de los encuestados responden otras cosas no recogidas en las categorías mostradas.



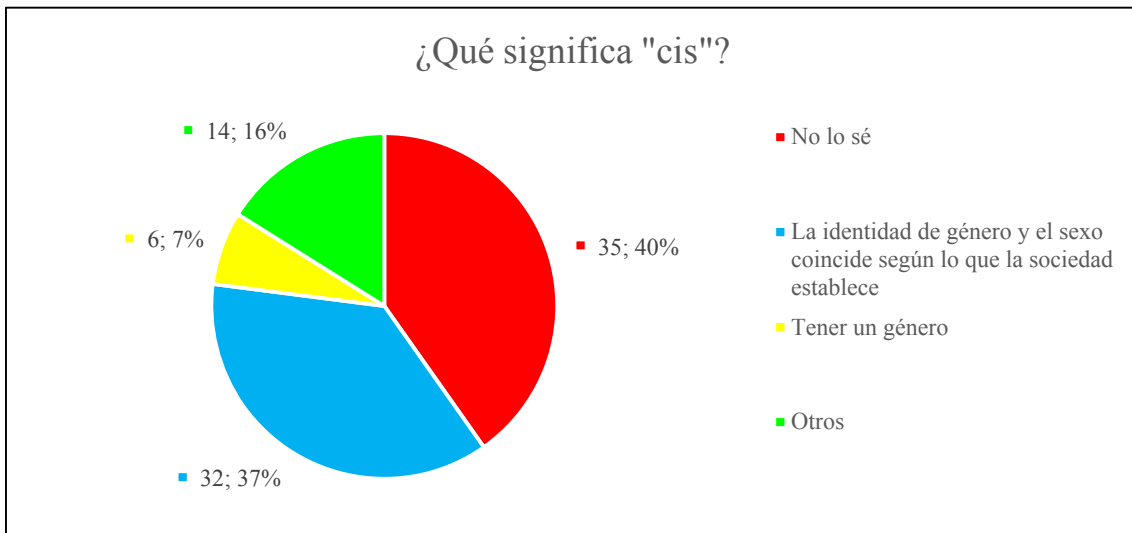
Gráfica 14. Representación gráfica del ítem 6 alumnado.

Los siguientes ítems (7 y 8) hacen referencia al conocimiento que tiene las personas participantes respecto a los términos cis y trans. Como podemos ver en la gráfica 15, el 40% de los participantes no conocen el término “cis”; el 37% define correctamente el término diciendo que “cis” hace referencia a que la identidad de género y el sexo coinciden según lo establecido en la sociedad. El 7% dice que cis significa tener un género y el 16% restante responde otras cosas que no encaja dentro de las categorías mayoritarias; algunas respuestas son las siguientes:

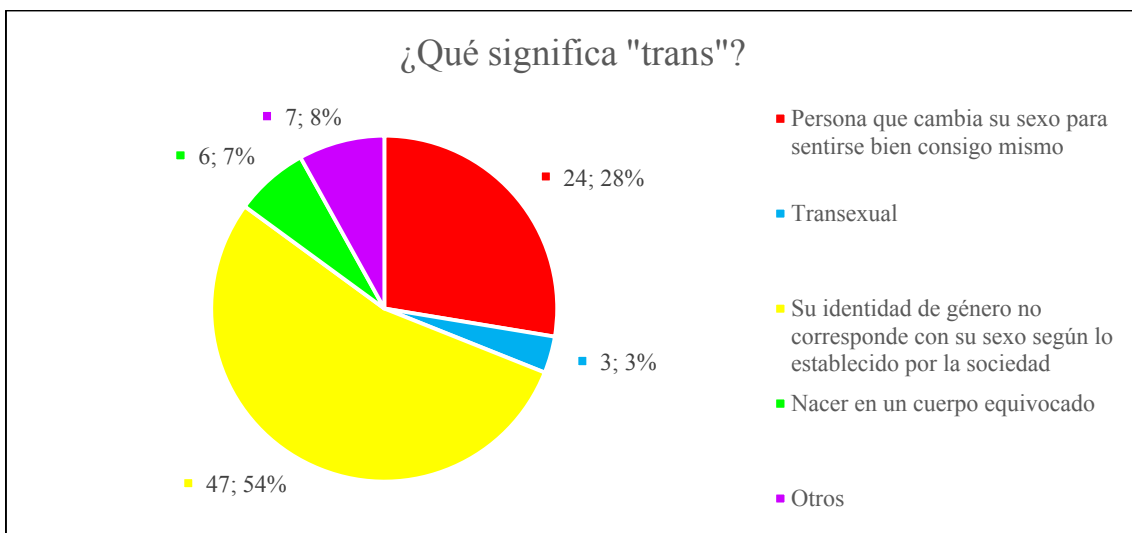
- *Significa lo que está aceptado socialmente, es decir, hombre blanco heterosexual. (Anónimo, 2020)*
- *Que te pueden gustar todo tipo de personas sin condiciones de sexo o género. (Anónimo, 2020)*
- *Personas que no se identifican con ningún género (Anónimo, 2020)*
- *Que tu género coincide con tu genética (Anónimo, 2020)*

Respecto al ítem 8, en la gráfica 16 se muestran los resultados. El 54% define el término trans como el usado para designar a las personas cuya identidad de género no

corresponde con el género asignado al nacer en base a su sexo. A continuación, el 28% de los participantes dicen que son las personas que cambian su sexo para sentirse bien consigo mismos. El 7% habla de nacer en un cuerpo equivocado o estar atrapado en un cuerpo al que no quieres. El 3% solo define el término trans como transexualidad y, por último, el 8% que responde otras cosas distintas que no encuadran en las categorías predominantes.



Gráfica 15. Representación gráfica del ítem 7 alumnado.

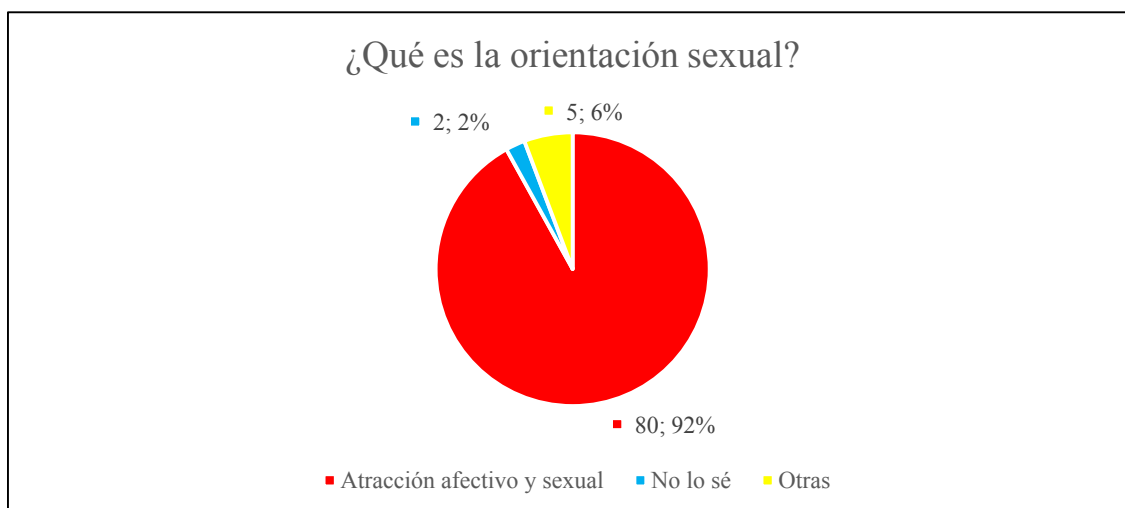


Gráfica 16. Representación gráfica del ítem 8 alumnado.

Para concluir el bloque de conocimientos sobre sexualidades y géneros, en el ítem 9 se les pregunta a los participantes sobre la orientación sexual; en la gráfica 17 se exponen los resultados. Como observamos, la gran mayoría (92%) sabe lo que es la orientación sexual y lo define claramente como la atracción física, afectiva, psicológica

y sexual. Solo el 2% no sabe lo que es y el 6% responde otras cosas distintas; algunas de esas respuestas son las siguientes:

- *Guías para entender el ámbito sexual* (Anónimo, 2020)
- *Que es lo que te gusta durante el sexo [erótica]* (Anónimo, 2020)
- *Parte de la personalidad de un individuo* (Anónimo, 2020)



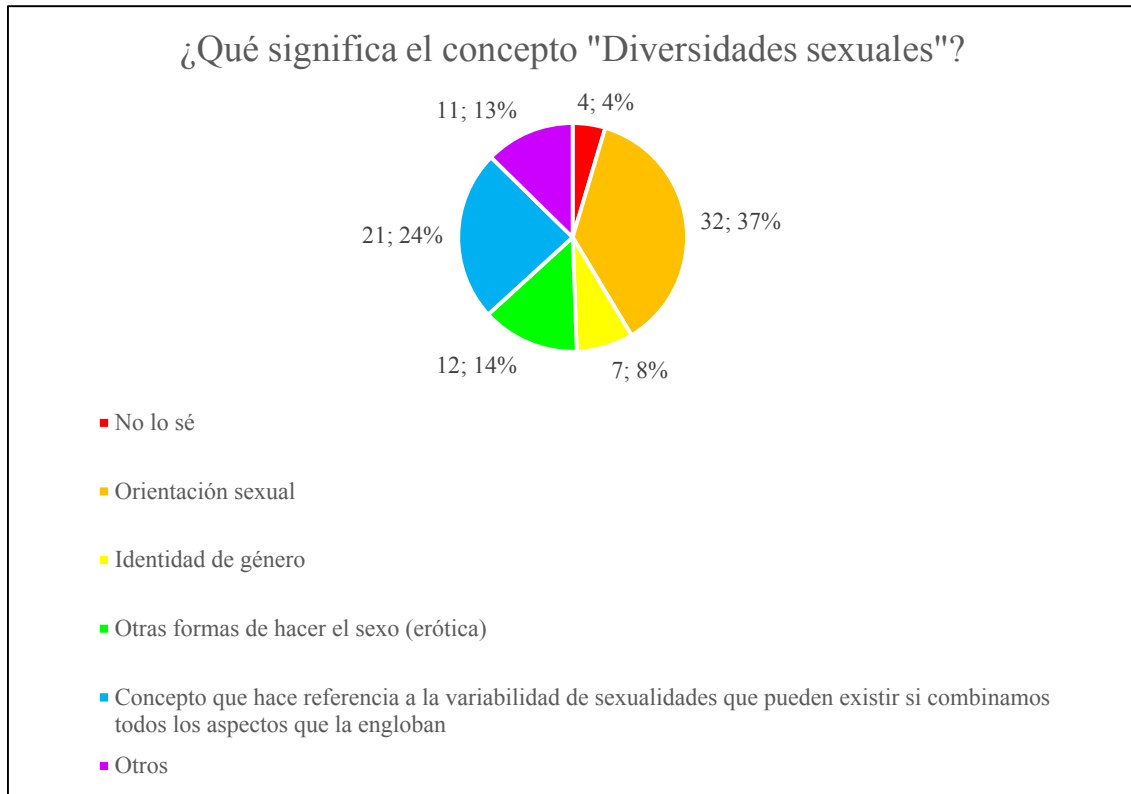
Gráfica 17. Representación gráfica del ítem 9 alumnado.

Dimensión 3: Conocimientos sobre Educación Sexual

Una vez abarcado el primero bloque sobre conocimientos generales sobre sexualidades y géneros, este bloque ocupa contenidos sobre Educación Sexual, más concretamente a los conocimientos que tienen los participantes sobre esta materia en la educación.

La primera pregunta de este bloque, ítem 10 del cuestionario pregunta sobre el significado de Diversidades Sexuales; tal y como observar en la gráfica 18 el 37% confunde diversidad sexual con orientación sexual; el 24% define correctamente el término aludiendo que son todas las posibles variables de sexualidades que existen si combinamos los distintos aspectos que engloban a la sexualidad. El 14% confunden el término con otras formas de practicar el sexo [erótica]; el 8% lo confunde con la identidad de género; el 4% responde que no sabe lo que es y el 13% responde otras cosas como:

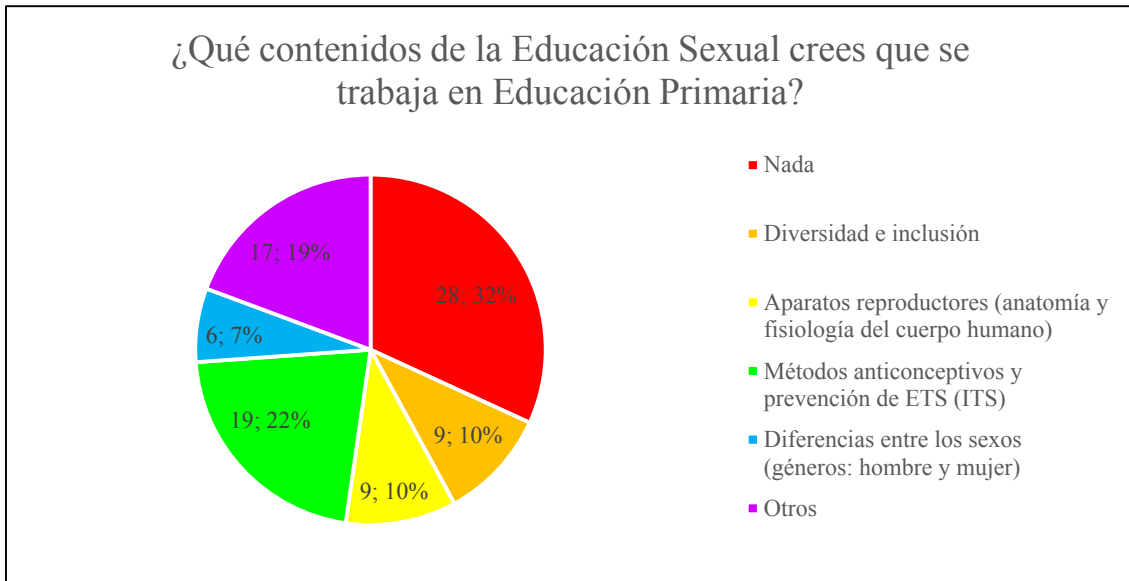
- *Tener muchos sexos* (Anónimo, 2020)
- *Diferentes cosas que se dan en la sociedad* (Anónimo, 2020)
- *La diversidad sexual es inclusividad* (Anónimo, 2020)
- *Gente con fetiches sexuales* (Anónimo, 2020)



Gráfica 18. Representación gráfica del ítem 10 alumnado.

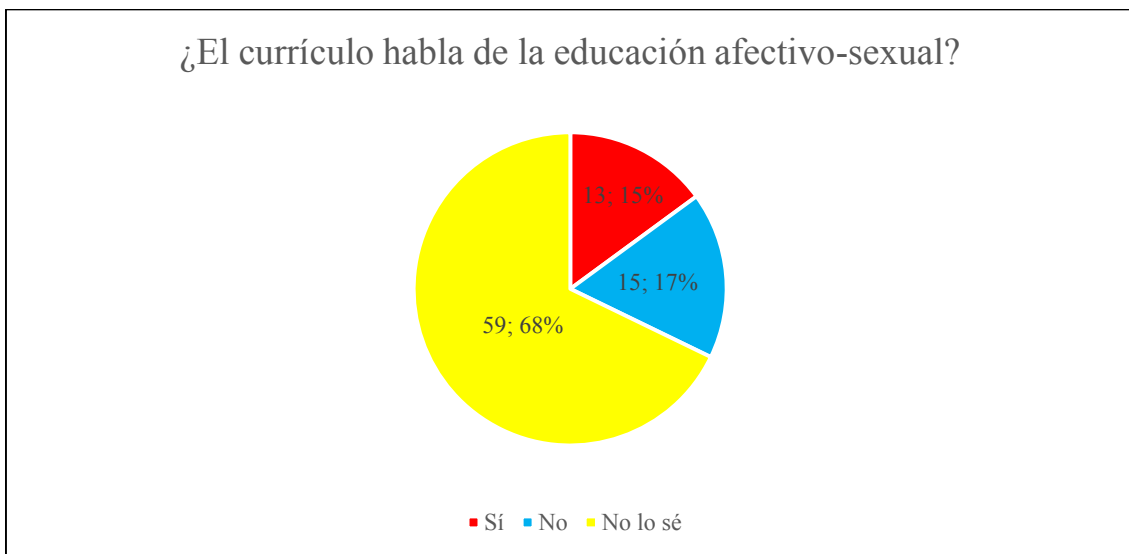
En el ítem 11 se preguntan por los contenidos de Educación Sexual que se trabajan en primaria. Como observamos en el gráfico 19, el 32% de los participantes piensan que en la EP no se enseña nada de Educación Sexual. El 22% dicen que solo se enseñan métodos anticonceptivos y prevención de ETS (ITS); El 10% y el 10% aluden a los aparatos reproductores y a la diversidad y la inclusión, respectivamente. El 6% dicen que se trabajan materias de coeducación como las diferencia entre ambos sexos [géneros]. El 19% restante responde otras cosas que no calzan en ninguna de las categorías mostradas; algunas de esas respuestas son las siguientes:

- *El paso de la infancia a la pubertad.* (Anónimo, 2020)
- *Un poco las relaciones afectivas, pero nada más.* (Anónimo, 2020)
- *Diversidad familiar.* (Anónimo, 2020)
- *Solo las relaciones heterosexuales clásicas.* (Anónimo, 2020)
- *Normalmente solo se trabaja la inclusión de personas gays o lesbianas.* (Anónimo, 2020)



Gráfica 19. Representación gráfica del ítem 11 alumnado.

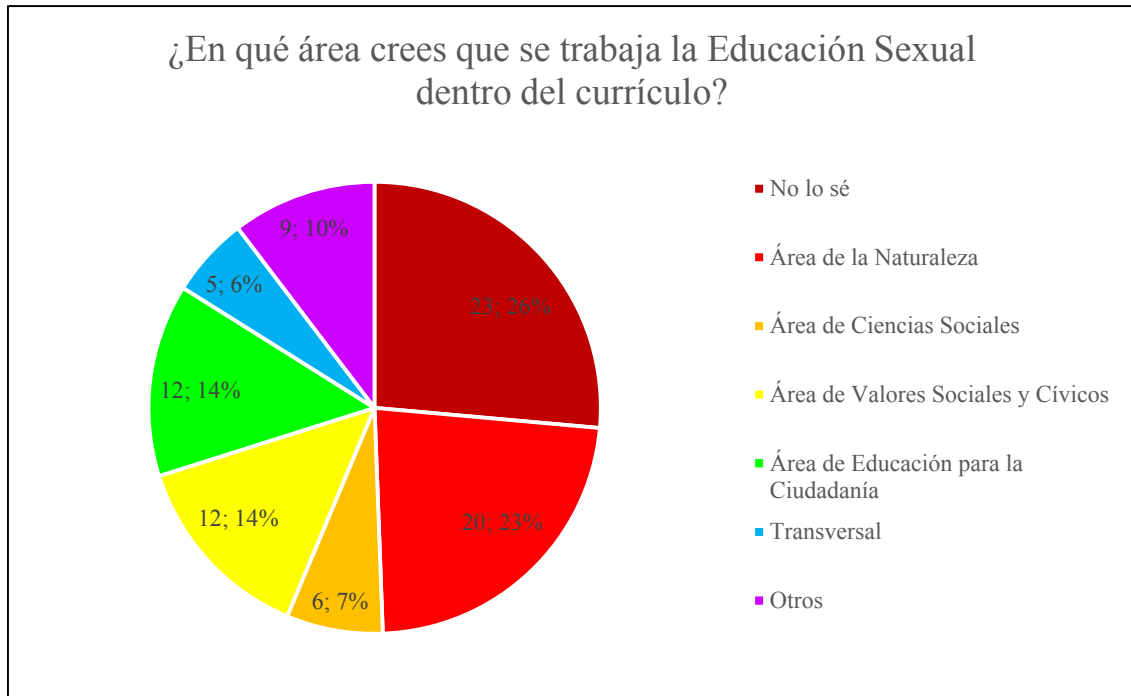
Como podemos observar en el ítem 12, el 68% de los participantes no saben si se habla en el currículo de Educación Primaria sobre educación afectivo-sexual.



Gráfica 20. Representación gráfica del ítem 12 alumnado.

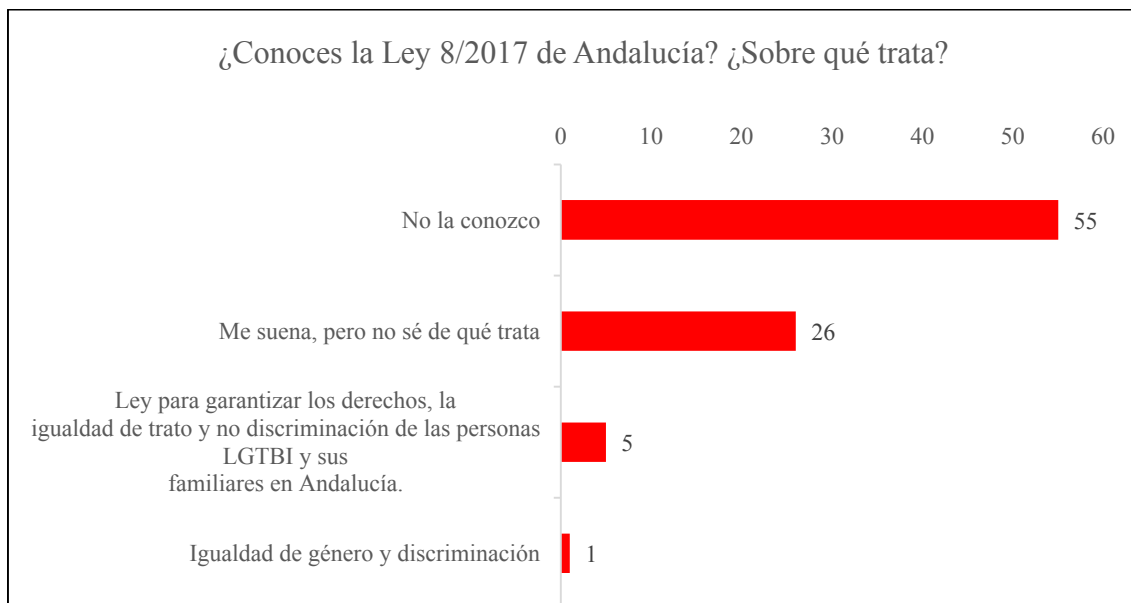
A continuación, en el ítem 13, se les pregunta en qué áreas creen que se trabaja la Educación Sexual dentro del currículo andaluz en la actualidad. Los resultados se muestran en la gráfica 21. Como podemos observar, el 26% de los participantes dicen que no sabrían en qué área se trabajaría. El área con más votos fue la de Naturaleza con el 23%; a continuación, están las de Valores Sociales y Cívicos y Educación para la Ciudadanía, ambas con un 14%. Continuamos con el área de Ciencias Sociales con 7% y, por último, un 6% que opina que Educación Sexual es un tema transversal en el

currículo actual andaluz. El 10% restante son respuestas que no tienen cabida dentro de las áreas de conocimientos actuales del currículo de Educación Primaria.



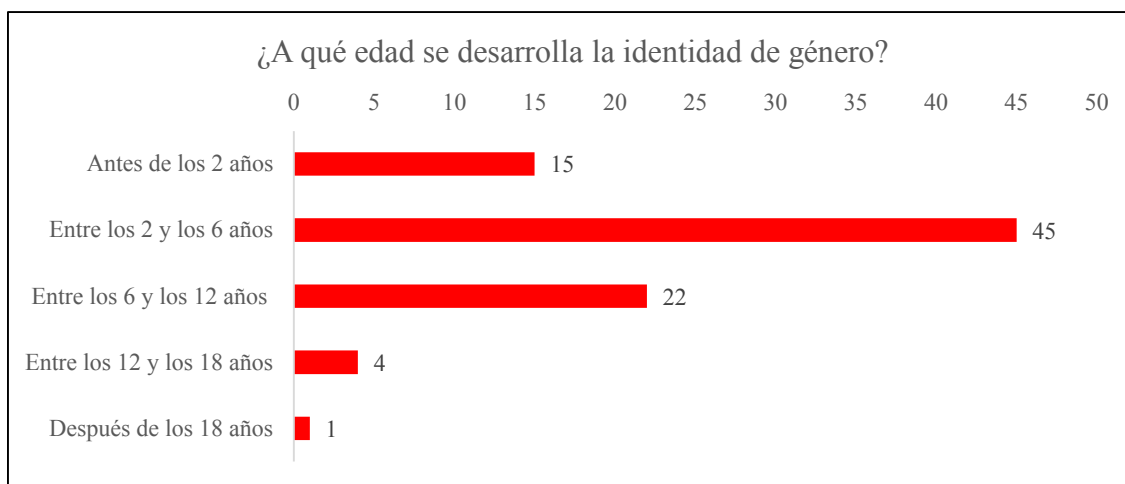
Gráfica 21. Representación gráfica del ítem 13 alumnado.

En el ítem 14, vuelve a ocurrir que una gran parte de los participantes no conocen la Ley 8/2017 de Andalucía. En total el 63,22% no conocen esta Ley y solamente el 5,75% saben de su existencia y su contenido.



Gráfica 22. Representación gráfica del ítem 14 alumnado.

En el ítem 15 se pregunta sobre la edad general en la que se desarrolla la identidad de género, contenido básico de una de las asignaturas del grado, Psicología del Desarrollo. En este caso, la mitad de los participantes (51,72%) contestan entre los dos y los 6 años; mientras que el 49,28% contestan otras edades de manera dispar entre los rangos cercanos. Se alejan el número de participantes que contestan en edades más tardías, aunque sorprende observar que, aunque, el porcentaje sea pequeño (1,15%), hay participantes que responden después de los 18 años.



Gráfica 23. Representación gráfica del ítem 15 alumnado.

Respecto al ítem 16 y en continuación con el género y la identidad de género, se les pregunta si las premisas dadas son verdaderas o falsas. Podemos observar cómo, de media, casi la mitad (40,42%) de los participantes no saben decir si los supuestos son verdaderos o falsos. Cabe resaltar el alto porcentaje de verdaderos en la frase 3, con un 71,26%.

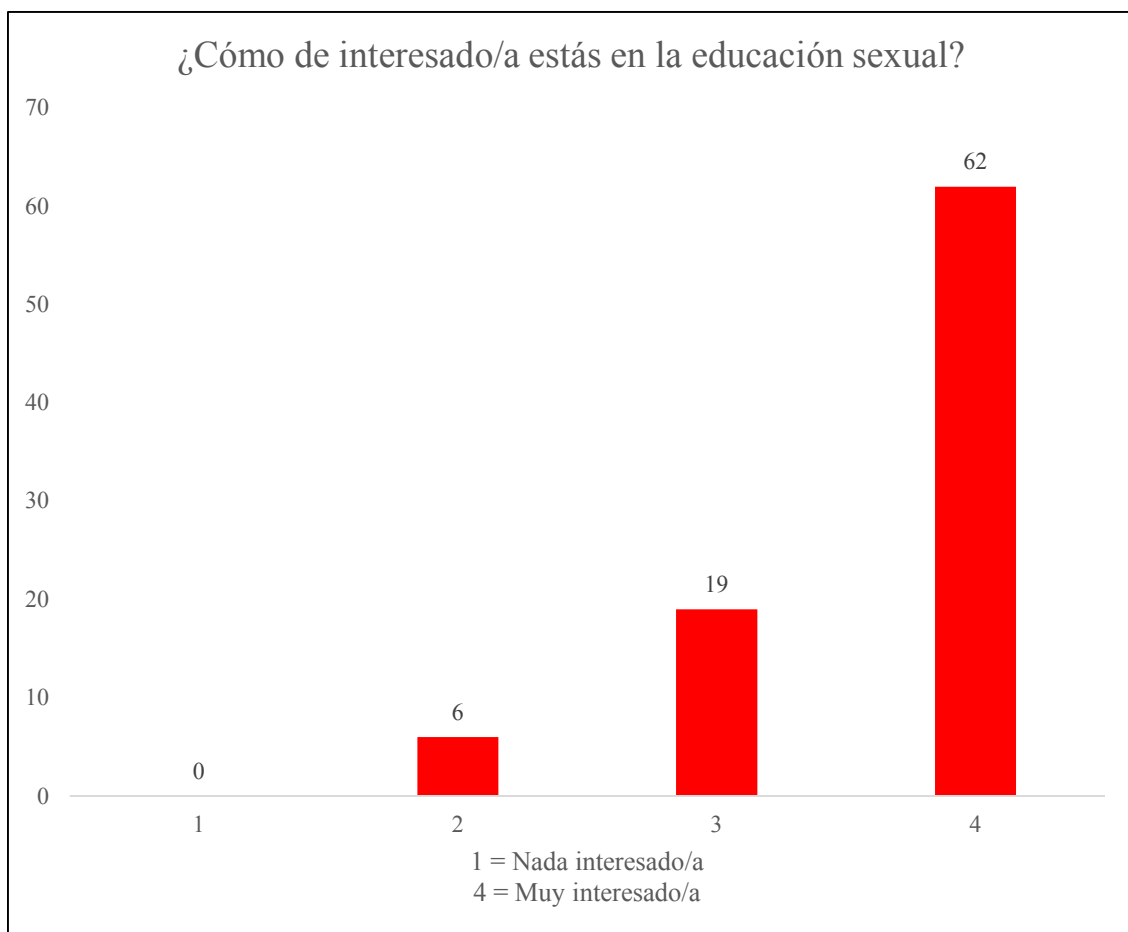
Tabla 13. Análisis porcentual del ítem 16 alumnado.

	Verdadero		Falso		No lo sé		Σ N	Σ %
	N	%	N	%	N	%		
1 Pueden utilizar libremente el nombre que hayan elegido y será reflejado en la documentación administrativa del centro	22	25,29%	23	26,44%	42	48,28%	87	100%
2 Para que un niño o niña trans pueda cambiar su nombre en la escuela, primero tendrá que cambiarlo en su DNI.	36	41,38%	14	16,09%	37	42,53%		
3 Pueden ir vestidos/as como quieran	62	71,26%	5	5,75%	20	22,99%		
4 Pueden acceder y usar las instalaciones del centro conforme a su género elegido (baños, vestuarios...)	18	20,69%	21	24,14%	48	55,17%		
5 Si no tienes cambiado el género en el DNI, no puedes acceder a las instalaciones (baños, vestuarios, etc.) asignadas a ese género.	19	21,84%	15	17,24%	53	60,92%		
6 Todos y todas las niñas trans tienen los mismos derechos en todo el territorio español	25	28,74%	31	35,63%	31	35,63%		

Dimensión 2: Interés en la educación sexual

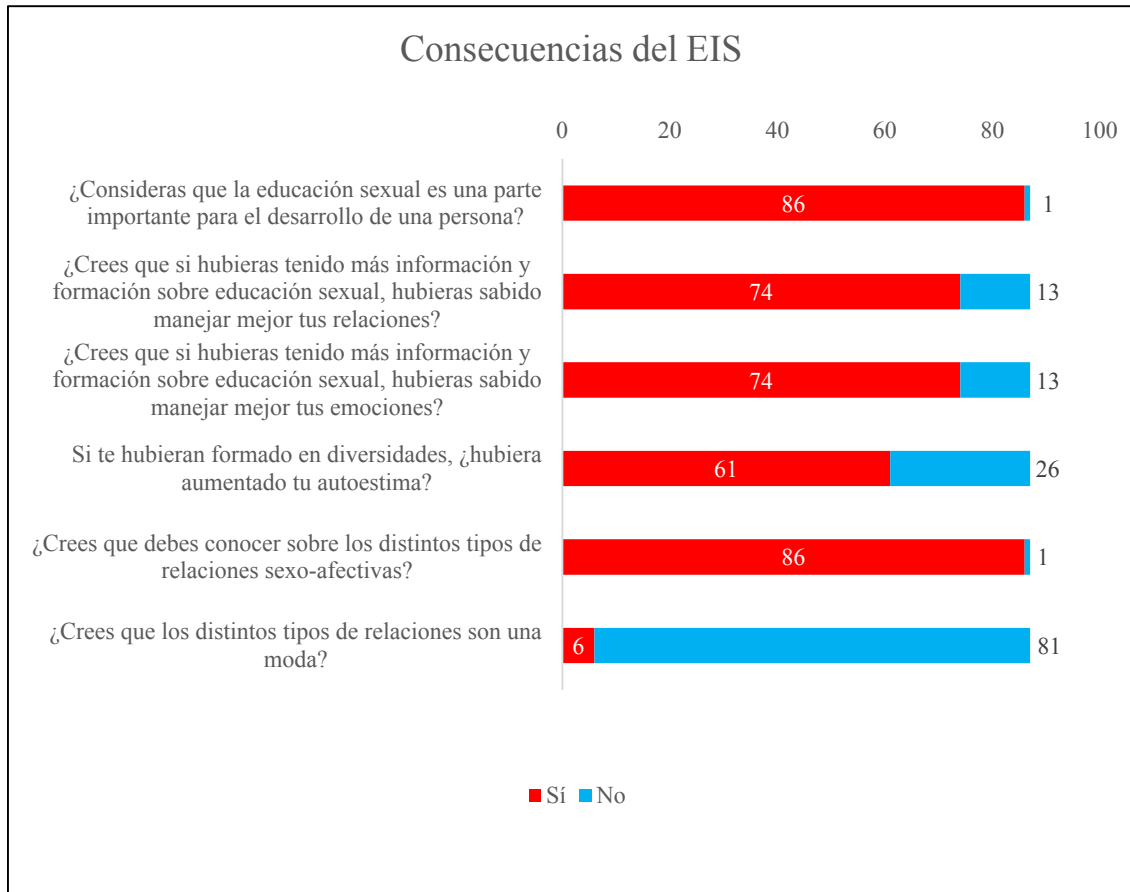
En esta dimensión se evalúa el interés de los participantes en la educación sexual con distintas preguntas sobre su formación y la necesidad que experimentan de tener una asignatura de educación sexual en la formación inicial del profesorado.

En el ítem 17 se pregunta cómo de interesados/as están en la educación sexual. Cabe destacar el alto porcentaje que ha contestado “muy interesado/a” con un 71,26%. El resto de las participantes se dividen entre interesados y poco interesados, aunque este último con un 6,90%. Según la encuesta realizada ningún participante esta “nada interesado/a”.



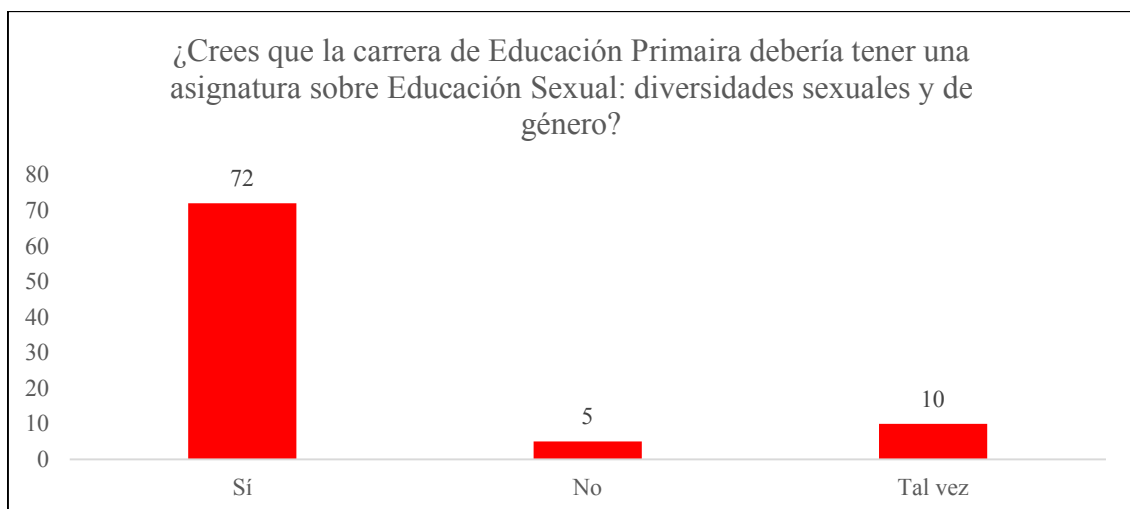
Gráfica 24. Representación gráfica del ítem 17 alumnado.

En el ítem 18 se evalúan algunas de las consecuencias del EIS (Educación Integral en Sexualidad). Podemos observar cómo se cumplen en la mayoría de los casos con un alto porcentaje; el 88,51% de los participantes coinciden con los estudios anteriores del EIS en que su implantación y la formación en EIS es fundamental para el desarrollo de las personas a nivel biopsicosocial.



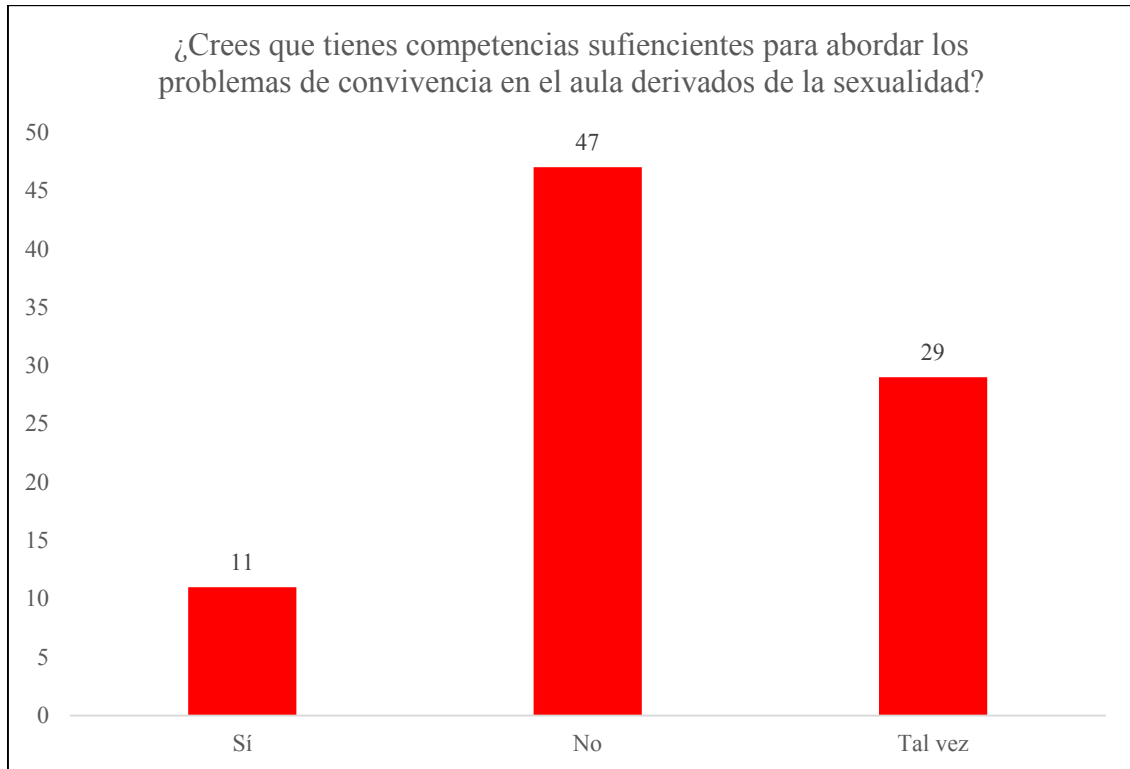
Gráfica 25. Representación gráfica del ítem 18 alumnado.

En el ítem 19 se pregunta por el interés de los participantes en tener una asignatura de educación sexual en la formación inicial del profesorado. El 82,76% de los participantes afirman que debería tener una asignatura de este calibre. El 11,49% contestan que tal vez debería tenerla y solo el 5,75% afirman que no debería haber una asignatura sobre educación sexual en la carrera.



Gráfica 26. Representación gráfica del ítem 19 alumnado.

Respecto al ítem 20, el 54,02% de los participantes afirman no tener competencias suficientes para abordar los problemas de convivencia en el aula derivados de la sexualidad. Un 33,33% dicen que tal vez los tendrían; y, solamente el 12,64% dice tener competencias suficientes para resolver problemas de esta clase

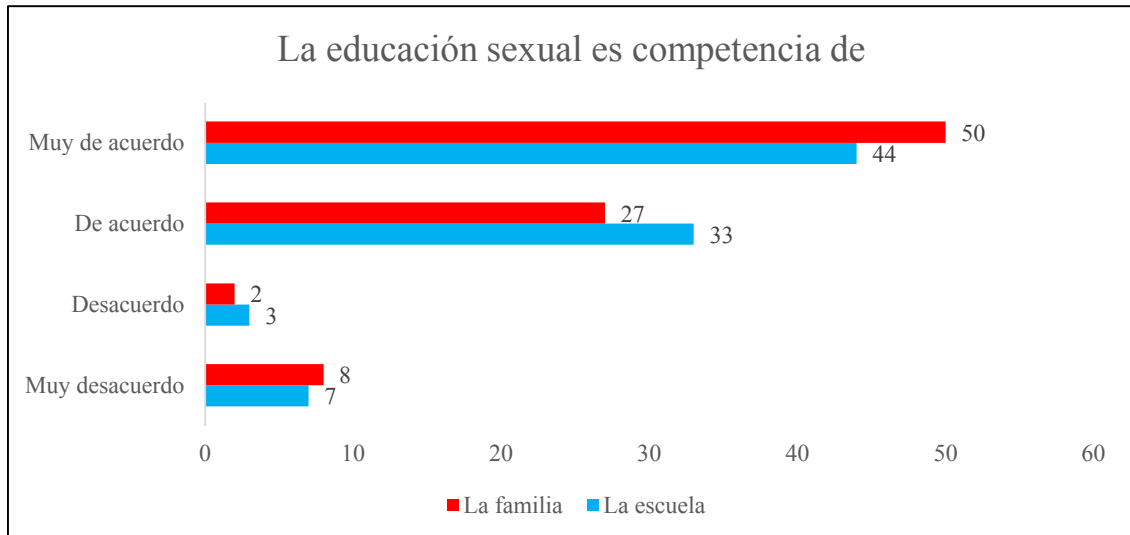


Gráfica 27. Representación gráfica del ítem 20 alumnado.

Dimensión 1: Actitudes sobre la educación sexual

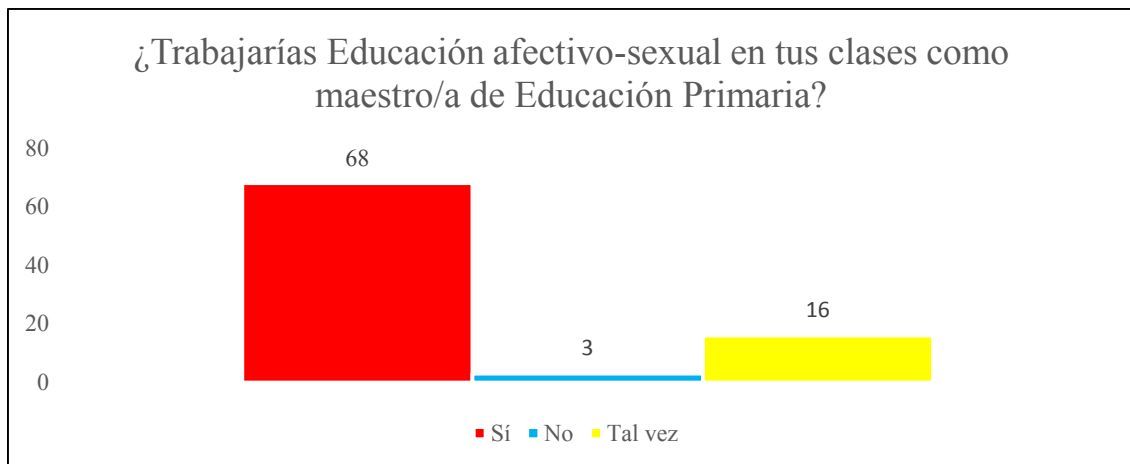
En la última dimensión se abracan preguntas sobre las actitudes y opiniones sobre la educación sexual. Con esta dimensión se quieren medir los pensamientos y conductas que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria sobre la competencia de la educación sexual, actuaciones ante casos de convivencia, contenidos que impartirían, etc.

En el ítem 21 se le spregunta a los participantes de quién creen que es la competencia de educar en sexualidad. Vemos como los participantes están muy de acuerdo en que la familia es la que debe educar en sexualidad con un 57,47%. Siguiendo con la escala, los participantes que han votado “de acuerdo” piensan que debe ser la escuela la que eduque en sexualidad (37,93%) más que la familia (31,03%). Sorprende el dato en el que el 17,24% de los participantes no consideran que ni la familia ni la escuela deba educar en sexualidad, asíni como el 5,75% de los participantes que están en desacuerdo con que la familia y la escuela formen en educación sexual.



Gráfica 28. Representación gráfica del ítem 21 alumnado.

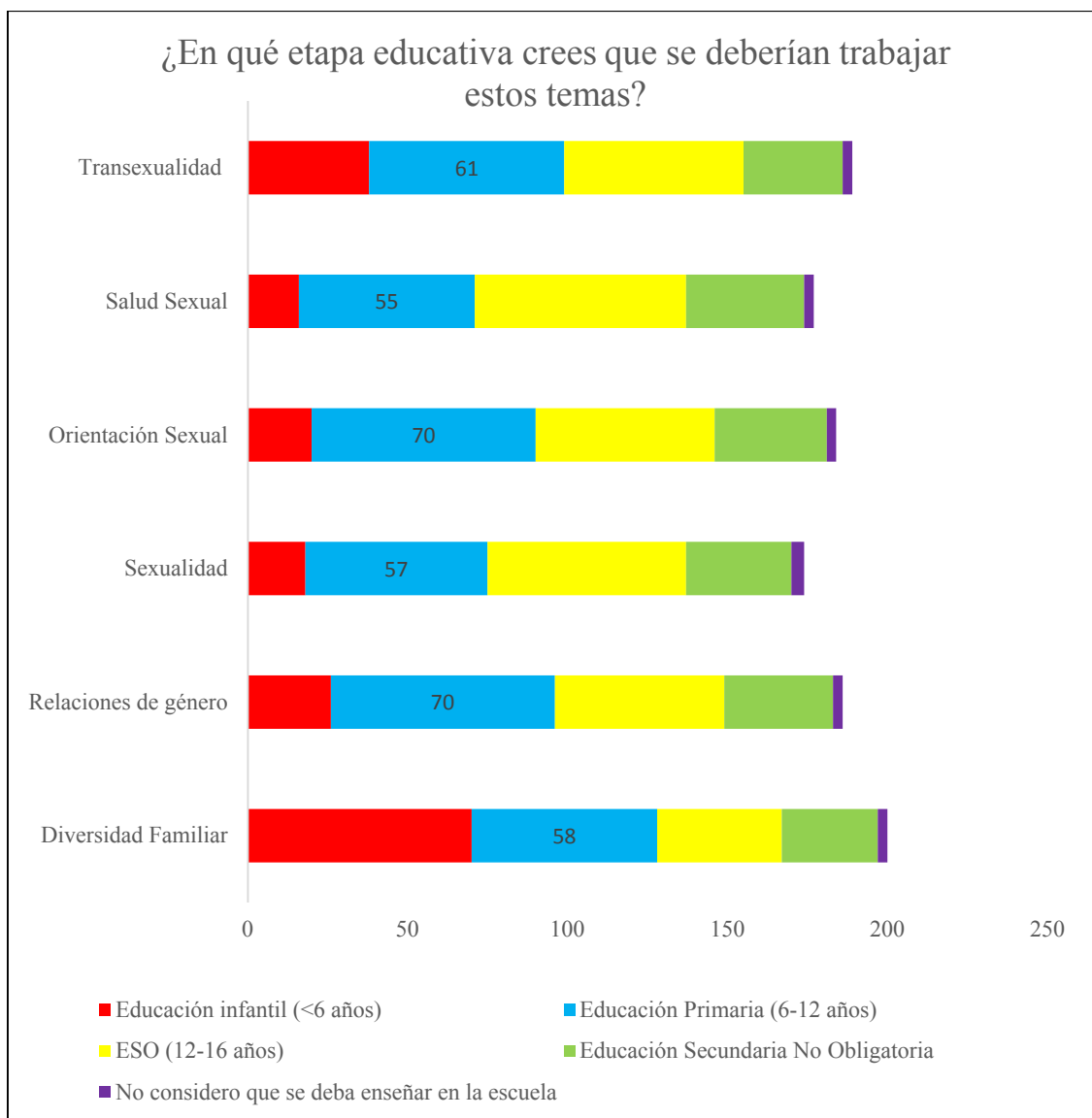
Respecto al ítem 22, donde se le preguntan si trabajarían la educación afectivo-sexual en el aula como futuros/as maestros/as de Educación Primaria, el 78,16% de los participantes afirman que sí trabajarían estos contenidos frente al 3,45% que dicen no lo trabajaría. El 18,39% contestan que tal vez lo harían.



Gráfica 29. Representación gráfica del ítem 22 alumnado.

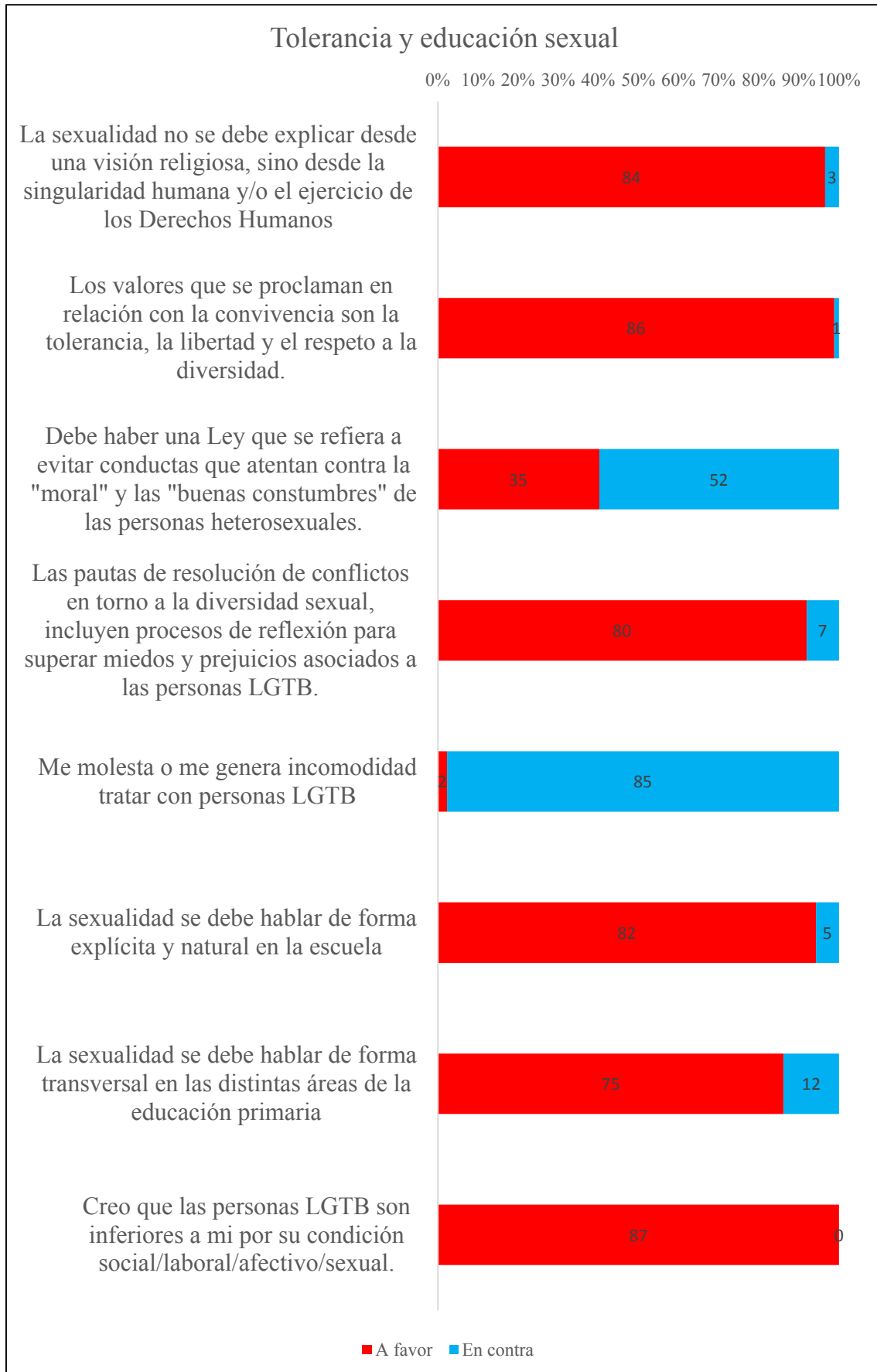
Referidos a los contenidos que trabajarían en la Educación Primaria como futuros maestros/as se analiza el ítem 23, donde se le preguntan en qué etapa educativa trabajarían los siguientes contenidos: transexualidad, salud sexual, orientación sexual, sexualidad, relaciones de género y diversidad familiar. De media, el 61,83% de los participantes afirman que todos los temas deberían trabajarse en la etapa de Educación Primaria. El 3,17% considera que no se deberían tratar estos temas en ninguna etapa educativa. Como valores a señalar, cabe destacar la importancia que le dan a la diversidad familiar en la etapa de Educación Infantil con un 80,46% de votos. Por otro lado, el 55,33% de los

participantes aluden que estos temas deben ser trabajados en la ESO, una varianza del 6,5% de los participantes que aluden de la responsabilidad y la importancia en Educación Primaria antes que en la ESO.



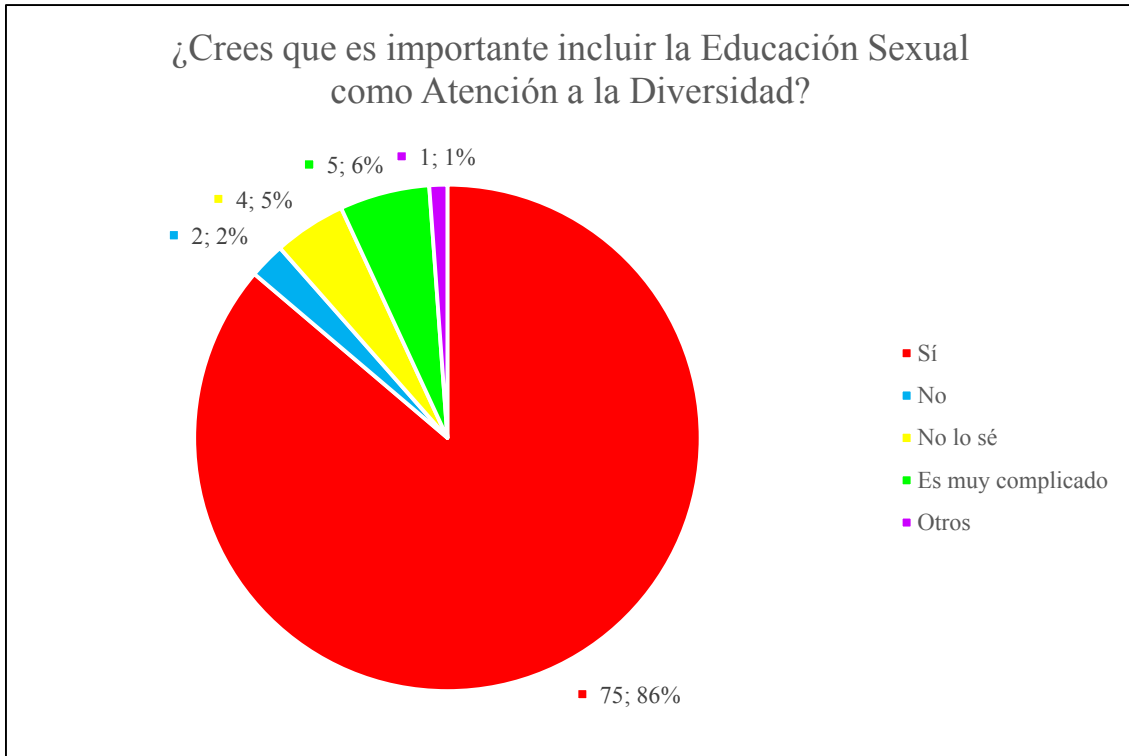
Gráfica 30. Representación gráfica del ítem 23 alumnado.

En el ítem 24 se analiza la tolerancia de los participantes ante la diversidad sexual, la educación sexual y su formación. Se puede observar en la siguiente gráfica como la mayoría de los participantes están a favor de las premisas 1, 2, 4, 6, 7 y 8 con una media del 71,63% de los participantes. También se debe subrayar el valor de la premisa 5 con un 97,70% de los votos en contra. Pero, cabe sorprenderse por la paridad de resultados en la premisa 3 donde el 40,23% de los participantes aluden a que debe haber una Ley que proteja a las personas normativas heterosexuales al igual que hay una que protege a las personas del colectivo LGTB.



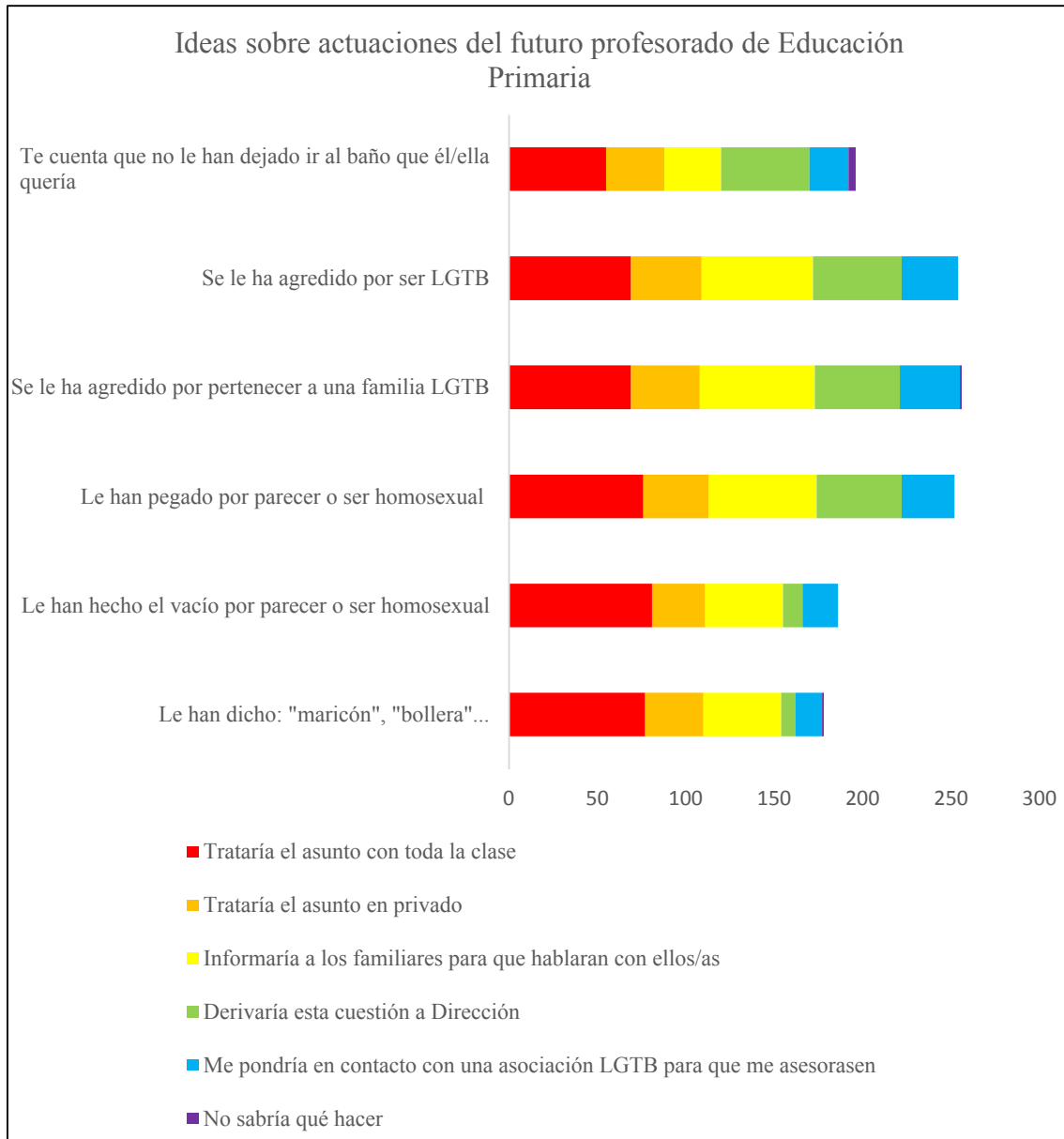
Gráfica 31. Representación gráfica del ítem 24 alumnado.

El ítem 25 hace referencia a la importancia que le dan los participantes a incluir la Educación Sexual como Atención a la Diversidad. En la gráfica 32, vemos como la mayoría (86%) opinan que es importante que cuando hablemos de diversidad también tengamos en cuenta la diversidad sexual. El 6% opina que se tendría que hacer, pero es muy complicado; otro 5% contesta que no sabe si habría que hacerlo y, solamente el 2% opina que no se debería hacer. El 1% restante opina que depende del rango de edad se podría atender la educación sexual como atención a la diversidad.



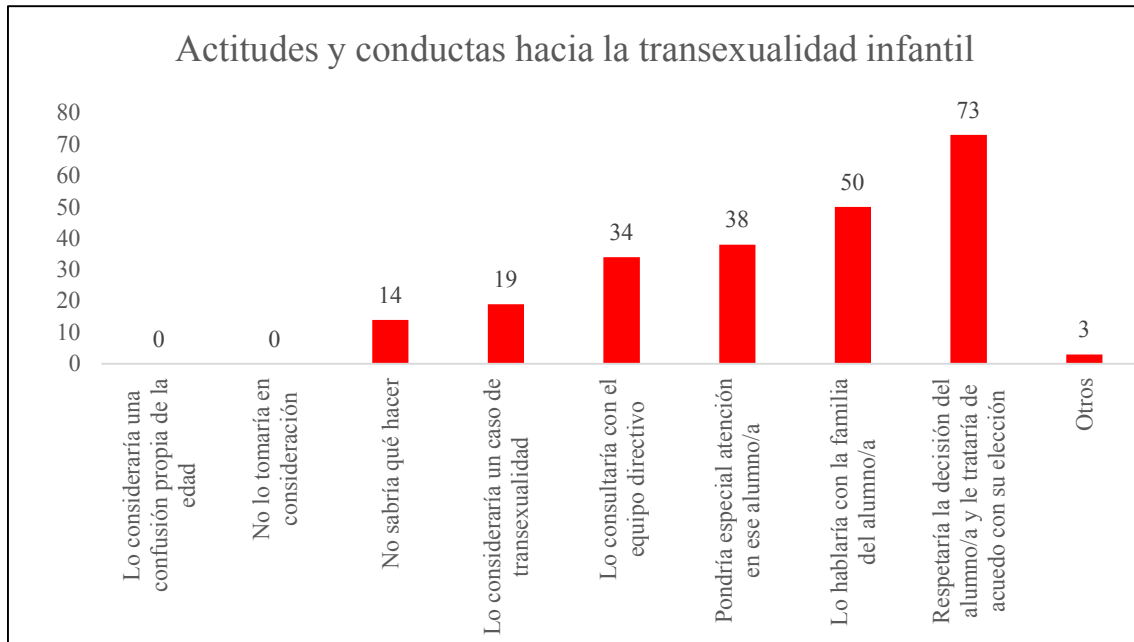
Gráfica 32. Representación gráfica del ítem 25 alumnado.

El ítem 26 trata sobre las actuaciones que llevarían a cabo los participantes como futuros/as maestros/as de Educación Primaria si se encontraran con problemas disciplinarios o de convivencia derivados de la sexualidad. La acción mayoritaria en todos los casos es que “tratarían el asunto con toda la clase” con un 61,92% de los participantes. La siguiente acción más votada sería la de “informar a los familiares para que hablasen con ellos” con un 44,09%. A continuación, encontraríamos la opción de “derivar el problema a dirección” con un 32,19% continuada por “tratar el asunto en privado con las personas implicadas”, opción votada con un 30,74%. Finalmente encontramos la opción de contactar con una asociación LGTB para asesorarme sobre cómo actuar en estos casos, votada por el 22,19% de los participantes. Queda una media de 1,15% de los participantes que no sabrían qué hacer ante estas situaciones.



Gráfica 33. Representación gráfica del ítem 26 alumnado.

Por último, en el ítem 27, se preguntan sobre las actitudes y conductas que tienen los participantes como futuros/as maestros/as ante un caso de transexualidad infantil. Los resultados hacia la pregunta “¿qué pensarías y harías si un alumno/a te dijera que quiere ser tratado/a como chica o viceversa?”. La mayoría de los participantes (83,91%) respetaría la decisión del alumno/a y le trataría de acuerdo con su elección. El 57,37% de los participantes consideran importante hablarlo con la familia del alumno/a. El 43,68% pondrían especial atención a ese alumno/a. El 39,08% de los participantes consultaría el caso con el equipo directivo. Solo el 21,84% de los encuestados lo considerarían un caso de transexualidad y el 16,09% no sabría qué hacer ante estos casos. Ningún participante lo consideraría una confusión propia de la edad ni no lo tomaría en consideración.



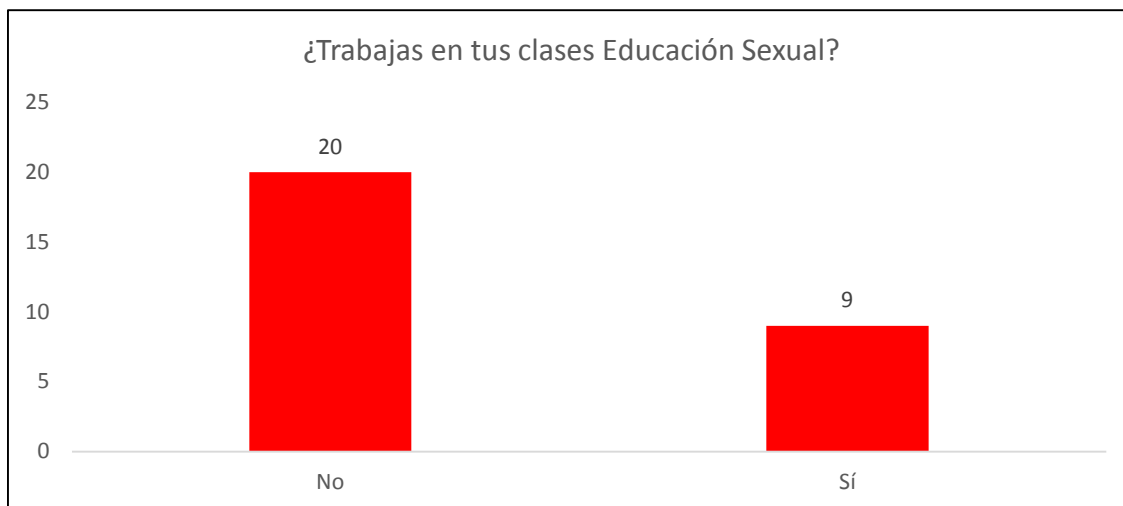
Gráfica 34. Representación gráfica del ítem 27 alumnado.

A continuación, se exponen los resultados de las preguntas realizadas al PDI que imparte docencia en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Dimensión 2: Interés en la educación sexual

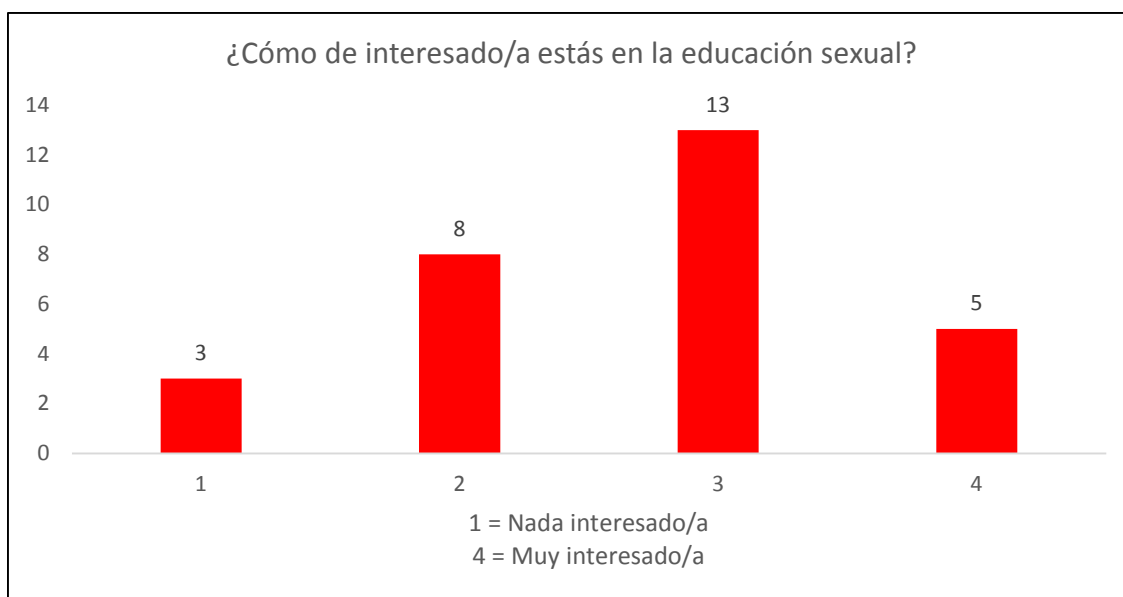
Las dimensiones comienzan preguntando a los docentes si trabajan la educación sexual en sus aulas (ítem 1). Como observamos en la gráfica 35, el 68,97% dicen no trabajar la educación sexual en sus clases ni de forma transversal ni de forma explícita. Solo el 31,03% dice trabajarla. De los participantes que dicen trabajar la educación sexual en el aula, se les pregunta (ítem 2) por los temas que han trabajado y las temáticas son las siguientes:

- Transexualidad
- Diversidad sexual en el deporte
- Problemas de rechazo social
- Sexualidad como control y dominio político
- Diversidad sexual y relaciones afectivas
- Atención a la diversidad
- No binarismo
- Intersexualidad
- Respeto a la diversidad
- Teorías de la diversidad
- Feminismo



Gráfica 35. Representación gráfica del ítem 1 PDI.

En el ítem 3 se pregunta sobre el interés en la educación sexual. Como observamos en la gráfica 36, podemos observar cómo el 10,34% de los PDI participantes no están nada interesados en la educación sexual. El 27,59% está poco interesado; el 44,83% está algo interesado y el 17,24% está muy interesado en la educación sexual.



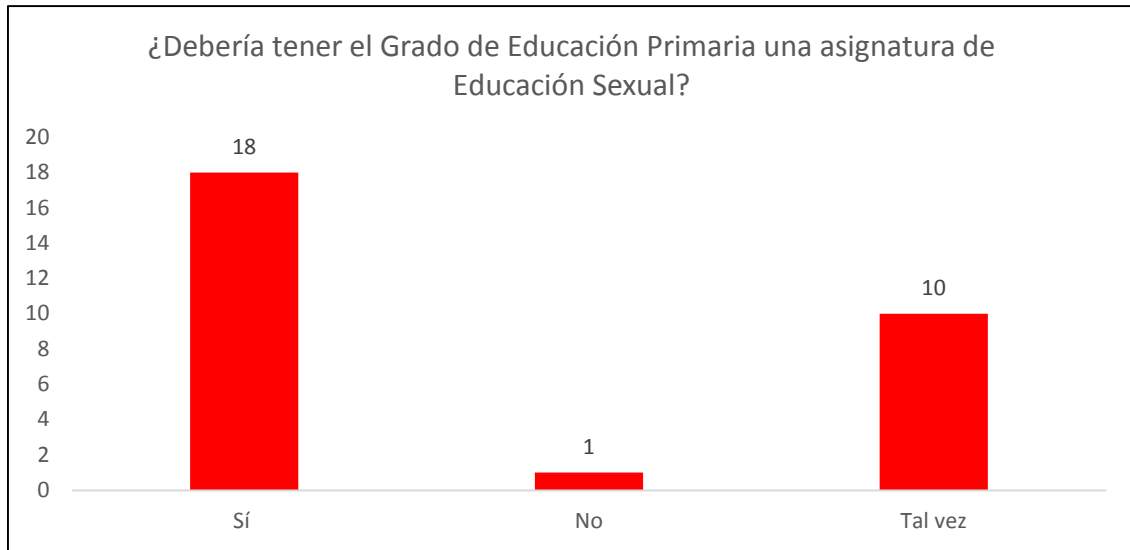
Gráfica 36. Representación gráfica del ítem 3 PDI.

Dimensión 1: Actitudes sobre la educación sexual

En el ítem 4 se les pregunta si creen que la carrera de Educación Primaria debería tener una asignatura sobre Educación Sexual. En el gráfico 37 se presentan los resultados.

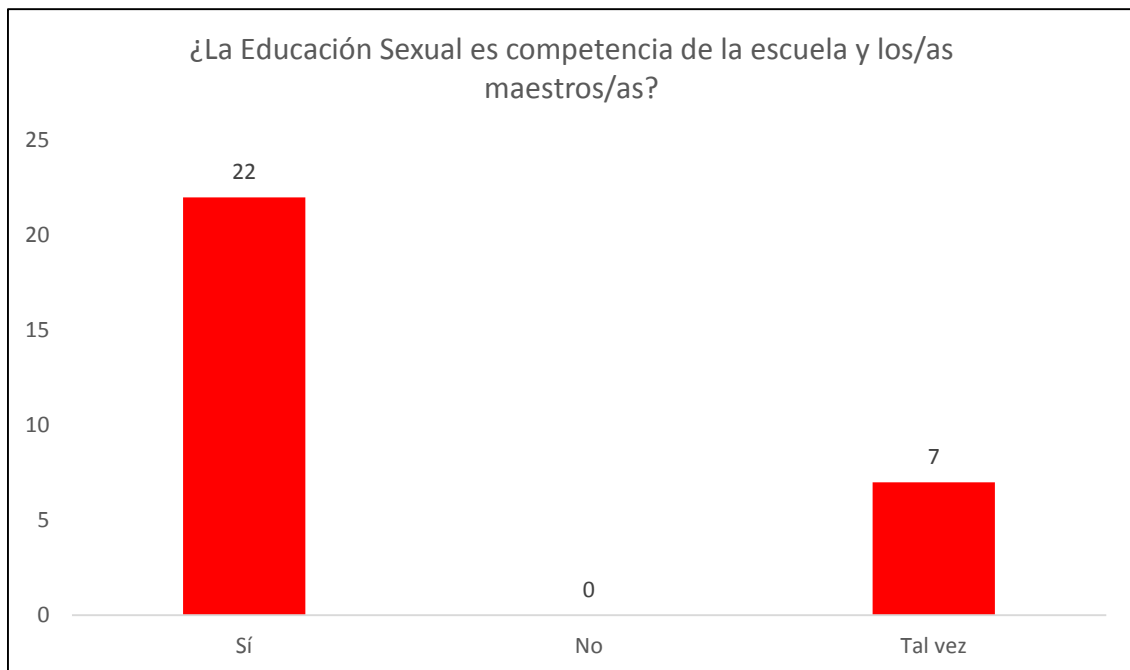
Como podemos observar, poco más de la mitad (62,07%) de la muestra considera que el grado debe tener una asignatura de Educación Sexual. El 34,48% piensan que tal

vez debería tenerla y, solamente el 3,44% piensa que no debería haber una asignatura de educación sexual en la la formación inicial del profesorado.



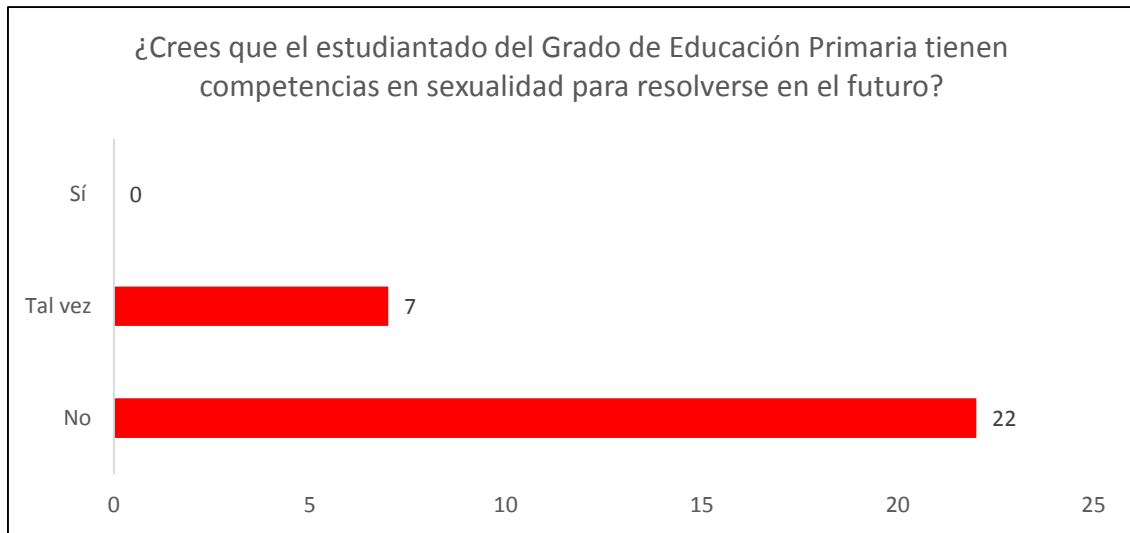
Gráfica 37. Representación gráfica del ítem 4 PDI.

Al igual que al grupo de alumnado, en el ítem 5, se les pregunta a los docentes si creen que la Educación Sexual sea competencia de la escuela y de los maestros y maestras de Educación Primaria. Como podemos ver en los resultados, ningún docente de la muestra piensa que la Educación Sexual no sea competencia de la escuela y del maestro o maestra. La mayoría (75,86%) piensa que sí es competencia de la escuela y de los maestros y maestras y el 24,14% opina que tal vez lo sea.



Gráfica 38. Representación gráfica del ítem 5 PDI.

Para finalizar, el ítem 6 responde a la cuestión de si los docentes que han impartido clase a los futuros maestros y maestras de la Educación Primaria, creen que sus alumnos/as o exalumnos/as están preparados y tienen competencias suficientes para abordar problemas de convivencia derivados de la sexualidad. Los resultados que se desprenden de esta pregunta son los siguientes: Ningún docente participante considera que el estudiantado del Grado de Educación Primaria tenga competencias suficientes. El 24,14% piensa que tal vez y el 75,86% piensa que no tenemos competencias suficientes.



Gráfica 39. Representación gráfica del ítem 6 PDI.

Por último, se analizan los datos obtenidos de los grupos de discusión. Se muestran los resultados ordenados por pregunta y dimensión. La primera dimensión por analizar es (1) La sexualidad a nivel personal.

En el ítem 1 se les pregunta a los participantes cómo habían vivido su sexualidad consigo mismos. La respuesta más generalizada es que la sexualidad la han vivido con poca información y referentes, con ignorancia y vergüenza, y que eso ha dificultado la propia experiencia; salvo un caso donde comenta un participante que su sexualidad la ha vivido bien, en gran parte gracias a que sus padres se han implicado en educarla y su padre es del colectivo LGTB, hecho que ha facilitado la normalización de su sexualidad.

En el ítem 2 se pregunta por agresiones por algún tipo de índole sexual. La mayoría apunta a que no han tenido agresiones físicas, pero sí verbal, amenazas, agresiones emocionales y maltratos por no dejar expresar como son. Algunas de estas experiencias se muestran a continuación:

Pero como no era la niña que jugaba a las casitas, sentadita, mona, pues no tenía el tutú rosa, entonces, todo mi trauma es que no me dejaron ser la niña que yo quería ser y para mí eso fue una agresión.

(A.S.R.C, mujer de 32 años)

Pues yo sí he tenido agresiones en cuanto, por mi orientación. Yo en este punto de mi vida me considero gay y pues fue de estar yo con mi novio dándonos besos en el típico sitio embarca que todo el mundo se está liando, pues es ponernos nosotros a darnos un beso y que se nos acerquen un par de chavalas diciéndonos "es que eso, podéis ir más lejos, es que nos molesta, es que van a venir nuestros amigos y os van a dar una paliza"

(M.B.H, hombre de 18 años)

Yo creo que, por ser mujer en sí, simplemente sí que he tenido varias agresiones, ya sea por estar borracha y que hayan intentado violarme o por tener pareja hombre, y ya no, pero antes no sabía a la vez de sentirme culpable si no tenía sexo con él.

(C.G.P, mujer de 21 años)

Siempre estoy de alguna forma discriminado, un poco, ¿no? Además, ahora la gente no asume mi expresión y mi cuerpo tampoco. Siempre me lo niegan.

(C.R.R, hombre de 22 años)

Me llamaron en plan: a ti que te gusta la carne o el pescado, así como metiéndome baza.

(C.R.R, hombre de 22 años)

En el ítem 3 se pregunta si después de recibir estas agresiones se han sentido culpables o incómodos consigo mismos. Algunos de los participantes sí apunta que muchas de estas agresiones ocasionan malestar y sentimiento de culpabilidad y que, además, muchas de estas agresiones son simplemente culpabilizar a la víctima de sus propios actos.

Sí por mi identidad. Y es verdad que me he sentido muchas veces culpable, sobre todo cuando mi madre, porque en el momento en el que empecé a salir del armario y ella empezaba a hablar conmigo y decía: No, es que tú no eras así que yo no sé qué te ha pasado, voy a perderte. Pero luego yo me iba con la mala sensación de boca.

(M.B.H, hombre de 18 años)

A mí, quieras o no, a lo mejor un poco inconsciente o no, no lo sé. No voy a intentar pensar mal, pero mi familia también, en un principio te hacía culpabilizarte.

(C.R.R, hombre de 22 años)

Durante mucho tiempo me he sentido muy mal. El caso de que claro que no puedo tener pecho, que no puedo tener nada y a mí realmente no me preocupa, para mí mismo, yo no vivo mi cuerpo mal; pero sí es cierto que en el momento en el que la gente te categoriza en un lado por tener un cuerpo, pues hace que tú te sientas mal contigo mismo y..., y quieras cambiar.

(C.R.R, hombre de 22 años)

Es decir, pues sí., ¿me pongo el binder?, ¿me tapo los pechos porque no me gusta y te acomplejas contigo mismo? Me pasa, cada vez menos, pero hay épocas en las que hay veces en la que tú dices no puedo, yo no puedo salir con mi pecho a la calle.

(C.R.R, hombre de 22 años)

En mi caso, la mayor parte de mi familia simplemente piensa que soy rara porque no he tenido pareja conocida.

(A.S.RC, mujer de 32 años)

Entonces para mí es complicado porque probablemente vosotros sabéis más de mi propia sexualidad que en mi entorno más cercano y porque es algo que me cuesta muchísimo trabajo hablar.

(A.S.RC, mujer de 32 años)

Tú misma llegas a pensar que realmente hay algo que está mal en mi persona y es muy complicado estar constantemente luchando contra ti misma, pero luego, además, teniendo que justificar ante los demás porque eres así.

(A.S.RC, mujer de 32 años)

En el ítem 4 se pregunta si los participantes han podido hablar y expresar libremente su sexualidad en sus círculos más cercanos (familia, amigos, compañeros/as de trabajo, etc.). Las respuestas son dispares dependiendo, pero todas tienen algo en común, aunque puedas hablar de sexualidad, no te terminan de comprender o te aceptan pasivamente, pero no desarrollando valores de tolerancia y solidaridad.

En mi casa, se apoya muchísimo al colectivo. Tienes que pertenecer al colectivo, que no pasa nada, pero es como una obsesión de los padres por preguntarte, por saber, porqué a ellos en realidad le inquietan saber.

(A.L.C, mujer de 21 años)

Mamá pues a mí me gustan los tíos y las tías. Y ella se pone; bueno, pero tú tienes novio ¿no?, pues ya está, actúa como negándolo, ¿sabes? Bueno, tú lo que tú quieras, pero lo importante es que tú tienes novio.

(C.G.P, mujer de 21 años)

Algunos participantes hablan de la importancia de la aceptación incondicional de la familia como ambiente protector y se dirige a los progenitores de esta manera:

Sé tú el primero en aceptarme completamente, quererme y darme un ambiente de protección en plan porque si ni tú mismo me estás protegiendo, tú me estás haciendo daño. Entonces no puede culpar a los demás que me vayan a hacer daño, me lo estás haciendo tú mismo.

(C.R.R, hombre de 22 años)

Mi madre vino una vez a contarme y me dijo es que no puedes ir por todos lados promulgando tu orientación sexual ni nada. Así que yo me cabré con ella y le dije: mira, mamá, si la gente me critica o me odia, que lo hagan sabiendo lo que soy.

(C.R.R, hombre de 22 años)

Y hay muchas veces que es como el tema de los colegios, ¿no? Siempre como "proteger a los niños", no hablarle de esto porque le metes cosas en la cabeza.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Si tú vas teniendo cada vez más referentes y más visibilización en cada parte que compone el colectivo, eso va a acabar haciendo que la gente poco a poco, porque mira que son tozudos, la verdad. Que vayan aceptando esto y vaya entrando dentro de su normalidad. Entonces yo creo que por eso es importante también lo que dice Carlos de ser una abanderada. O sea, eso es muy importante.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Entrando en la segunda dimensión (2) La sexualidad de, con y hacia otros, comienza con la pregunta de si habían rechazado en algún momento de su vida a otras personas por su sexualidad. En la totalidad de los casos, los participantes aluden que nunca han rechazado a personas por índole de diversidad sexual.

Respecto a la segunda pregunta de esta dimensión, se pregunta si creen que las personas que vivan su sexualidad de manera no normativa lo tienen más difícil en la sociedad. En general, todos asumen que es mucho más complicado vivir en una sociedad normativa donde realmente no hay una aceptación ni una tolerancia plena por la gran ignorancia y el perpetuo de la cultura social.

La sociedad respeta más que tú tengas relaciones sexuales en plan dos mujeres y dos hombres, pero que tienes que tener relaciones sexuales.

(C.R.R, hombre de 22 años)

Me parecen importante las etiquetas en este caso, porque para mí la ausencia de etiquetas, de no haberle podido decir: "Ah!, vale que soy esto", me ha dañado muchísimo emocionalmente, psicológicamente.

(A.S.RC, mujer de 32 años)

Yo segundo de carrera tuve que desaparecer, casi medio primero y segundo de carrera. Tuve que desaparecer de la facultad sobre..., sobre todo primero, porque yo empecé siendo una tía que..., expresándome en femenino, y de repente a mediados de curso, dije no, claro. Y a nadie le explican cómo presentarte, como ir a clase. Nada, ¿sabes? entonces, pues yo desaparecí de la carrera porque no era capaz de enfrentarme a esa situación. Nadie me había enseñado cómo enfrentarme a esa situación.

(C.R.R, hombre de 22)

Pero en el momento en el que un docente habla dentro del aula con el alumnado abiertamente de su identidad o de su orientación, yo creo que ahí sí se agrava en el sentido de que hay muchas opiniones, de que a lo mejor no debes expresarlo. Estás manipulando a los niños.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Pero a lo mejor estando en otra o yo teniendo una situación económica peor, que me hubiese supuesto una beca a lo mejor tendría que haber abandonado en ese momento instantáneamente, porque no hubiese podido pagarlo, porque a mí me quedaron asignaturas, porque simplemente no ir a clases.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Yo me abandoné a mí misma, yo pasé una época que no... Que no hablaba con nadie

(A.S.RC, mujer de 32 años)

Mi madre, por ejemplo, sí que también está preocupada en el sentido de que yo llegue a mí, entre comillas, se me note, y que a mí los profesores no..., el colegio no me quiera contratar porque los padres no están de acuerdo con lo que soy yo o los niños luego se lo cuentan a los padres y los padres me vengan a mí diciendo que es que no me quieren de profesor

(M.B.H, hombre de 18 años)

En la siguiente dimensión (3) Sexualidad y educación se preguntan acerca de la educación recibida de Educación Sexual cuando ellos cursaban enseñanzas primarias y secundarias.

La primera pregunta que se realiza es a qué edad empezaron a recibir información sobre sexualidad. La mayoría han contestado en conjunto con la pregunta 2 y 4, ¿cómo y por qué empezaste a recibir la información? y ¿sobre qué temas?

La mayoría de los participantes aluden que su primera información fue en la ESO y sobre los aparatos reproductores, la menstruación e ITS.

En quinto de primaria. Sí, cuando alguien..., me acuerdo perfectamente de que íbamos a hablar como el cuerpo humano y los aparatos reproductores y no sé qué.

(C.G.P, mujer de 21 años)

Lo que hizo de mi madre cogió dos libros, dos libros bastante básicos, horroroso, pero era lo único que ella tenía. Entonces ella cogió los dos libros y me dijo: Te lo voy a dejar aquí, pues algún día quieren leerlo".

(C.T.A, mujer de 21 años)

Creo que es el fallo principal. La sexualidad es sexo y punto. Entonces, claro, a raíz de ahí, si basamos la sexualidad en aparatos reproductores y en meter y sacar cosas, claro.

(C.T.A, mujer de 21 años)

La sexualidad entendida como tal..., yo creo que ya ha sido bastante en lo que viene a ser la universidad por empezar yo a mirar cosas y trabajar mi propia autoestima y trabajar ese tipo de asuntos, pero más a nivel mío, porque yo me he puesto a investigar.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Primero de la ESO, efectivamente fue primero de la ESO, que tuvimos un taller hiper guapo. Hicimos un taller súper chulo en el que se trataba efectivamente todos los temas de tema de sexualidad y desvivirse uno consigo mismo.

(C.R.R, hombre de 22 años)

Luego ya en cuarto de la ESO, la típica de ponerle un condón a un plátano. En mi caso yo nunca he tocado una polla, pero bueno, yo supongo que la mayor parte de gente que está aquí habrá tocado unas cuantas y habrán puesto ya unos cuantos condones. Digo creo que llegáis un poquito tarde y además era solo eso, el plátano y el condón. Las ITS es más básicas y fin y la regla, en plan, las cosas de las compresas y es como en cuarto de la ESO nos vas a explicar cómo me pongo una compresa, digo en serio, digo no sé quién es el iluminado, pero agüita, de verdad.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Todo lo que sé realmente, porque me informado yo, porque me daba la curiosidad y me ponía a buscar por Google información que todo, porque a mí nadie me explicaba nada.

(C.G.P, mujer de 21 años)

La primera vez que me han explicado algo de manera más formal de sexualidad que no haya sido yo por mi cuenta. Fue en primero de carrera en Sociología

(C.G.P, mujer de 21 años)

Entrando en la cuarta dimensión (4) Carencias y necesidades en la formación del maestro; la primera pregunta hacía referencia a si pensaban que un maestro debe educar en sexualidad en la escuela quedó respondida con una mayoría absoluta de síes. A continuación, se les pregunta si la carrera les ha formado en educación sexual como futuros maestros y maestras, las carencias y necesidades que observan como futuros maestros. Todas las respuestas apuntan a una negativa rotunda, añadiendo que la poca información que tienen es porque han estado interesados y se han formado por su cuenta.

Como tal ¿educación sexual? No, a no ser que yo quisiese, bueno, intentase hacer un trabajo de educación sexual, pero la profesora no me dejó porque me dijo que esos temas no se daban en educación, que yo no podía dar eso y no podía hacer un trabajo de eso. Yo intenté hacer un trabajo sobre diversidad de investigación y lo tuve que acabar haciendo de las drogas, porque sexualidad no se puede. Droga sí.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Cuando me dieron la oportunidad de hacerlo de las escaleras y poner todo el colectivo en toda la escalera, pues ahí que me puse yo a poner cinta como una loca. Luego me las quitaron sin previo aviso, porque eso es muy conflictivo. Pero bueno, entonces mi educación sexual cero. Tú te buscas tus castañas y si te dejan hacerlo guay y con un tiempo limitado, obviamente por lo que se ha visto y si no, tampoco. Entonces, ¿cómo van a tener una educación sexual en la carrera? ¿Como la van a impartir si es que ni siquiera te dejan una obra artística destinada al colectivo?

(C.T.A, mujer de 21 años)

Es que les duele, ¿sabes? En plan, por un lado, "oye, vamos a poner el..., vamos a dejar el mural ese porque aparece un negro, ¿no?, y entonces vamos a demostrar que somos lo antirracistas. Ahora no va, no, nosotros maricones no somos. Entonces vamos a quitar las escaleras, no vaya a ser que nos tomen por maricones y porque estamos adoctrinando en eso.

(C.R.R, hombre de 22 años)

O sea, yo no he tenido esa suerte de tener un profesor que hablara de eso, ninguno. O sea, que yo recuerde, nunca se ha hablado del tema por parte del profesorado, sino por parte de alumnos que nos gusta tocar muchísimo las narices y sacar el tema. Entonces es que no puede depender de los alumnos. Es algo que tienen que depender de la carrera en sí, que el plan educativo recoja una asignatura en la que se trate el género y la sexualidad y el género.

(C.R.R. hombre de 22 años)

Este año es algo que nos quejamos muchísimo en mi clase que cuando se habla en nuestra especialidad de necesidades educativas sólo se tiene en cuenta necesidades educativas del que tiene síndrome de Down, del que tiene cualquier..., cualquier cosa, ¿sabe?, pero también es una necesidad educativa cuando un niño te dice que quiere ser tratado de niño, pero que no, que la sociedad lo trata como una niña, ¿no?, y que ahora quiere cambiarse el nombre quiere. O sea, como tú le hablas de ciencias naturales y demás aparatos reproductores a ese niño. Si cuando le diga que tiene vagina va a decir entonces espérate que soy una niña, un niño, porque yo tengo vagina, pero soy un niño y no, el libro de cono le está diciendo que es una niña por tenerlo, entonces eso es una necesidad educativa también especial.

(C.R.R, hombre de 22 años)

No se exige por parte del docente ninguna formación respecto a ese tema, entonces... quieres gente preparada, pero no la está preparando en todos los ámbitos, estás preparándolas en los ámbitos que te interesa y eso no son los ámbitos enteros. Entonces sí, si me estás exigiendo que en un futuro sea un buen docente, tú me tienes que dar esa formación.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Lo único que se tocó, por ejemplo, de diversidad, fue la infancia trans, pero ni siquiera fue una clase específica para eso, sino que fueron unos compañeros que tuvieron que romper el mito de que los niños sí que podían ser trans.

(M.B.H, hombre de 22 años)

Por último, se les hace unas preguntas extras, como, por ejemplo, qué contenidos consideran importantes tener en cuenta si se implantase una asignatura de sexualidad en la formación inicial del profesorado. Los temas fueron variados, yendo desde el respeto, a la empatía y el consentimiento, pasando por la menstruación, la diversidad sexual, etc.

Pero eso también es como cuando lo del pin parental, "no, es que son niños y hay que protegerlo y no se les puede hablar de esas cosas". No, no se te puede hablar a ti, a un niño perfectamente. Eres tú el que no quiere oírlo. El pin parental es para ti, no para el niño, que eres tú el que tiene una fragilidad extrema. El niño lo entiende perfectamente. Y entonces no me vuelvas al niño estúpido que el niño está siendo muy inteligente y se volverá estúpido por tu culpa. Entonces, si estos temas no están ahora y no son asignatura, es porque ellos quieren niños tontos y lo están consiguiendo. Y se ve en la sociedad.

(C.T.A, mujer de 21 años)

Los niños están abiertos, no tienen esos estigmas todavía sociales. Bueno, qué eso, en plan, que los niños están abiertos y los niños no tienen las etiquetas y los estereotipos sociales tan marcados como lo obtenemos los mayores y somos nosotros los que lo que se los imponemos. Lo que le decimos no te toques, eso es algo que no puedes hacer, eso solo..

(C.R.R, hombre de 22 años)

Y lo importante es el supuesto formado docente, que tiene una titulación, que va a enseñar al niño que le enseñe acorde a lo que tiene que enseñarles; es decir, que, si tiene que enseñar sexualidad porque ponemos la sexualidad como una asignatura en educación primaria, por ejemplo, si el docente no tiene ni idea, ¿cómo va a enseñar?, le va a enseñar dentro de la normativa, dentro de los estereotipos y dentro... Entonces lo principal es cambiar la mentalidad de nosotros docentes, porque cada cual que va a llegar y que se va a ir cuando se hable de regla porque le da asco, ¿sabes?

(C.R.R, hombre de 22 años)

Otra de las preguntas extras que se les plantea es la necesidad de incluir la educación sexual como transversalidad y la necesidad de trabajar todos los temas transversales del currículo unidos. Las respuestas fueron las siguientes:

Todos presentes en el sentido de, por ejemplo, no es lo mismo ser un hombre negro que una que una mujer negra. No es lo mismo ser un hombre negro cis que un hombre negro trans no es un ser una mujer negra cis que uno trans. Todo eso, va ligado a si tienes que tratar una cosa, tienes que tratar de otra.

(C.T.A, mujer de 21 años)

O sea, tiene que ser trasversal, pero también se tiene que enseñar de forma directa porque si no, no se está dando una información completa, sino que se están dando como pinceladas en plan, venga, está ahí, está ahí, pero no se está explicando, no se está formando bien. O sea, se debería dar de forma transversal, pero también de forma directa.

(C.G.P, mujer de 21 años)

Yo opino que para poder dar de forma transversal este tipo de contenido tendríamos que transformar la escuela y que realmente las aulas fuesen diversas, porque el aula tiene una persona con una discapacidad, o una persona transexual o una persona de características, vamos a utilizar el término diferente, no lo tienes que trabajar tan directamente porque lo estás viviendo. El problema es que nuestras aulas son muy homogéneas, entonces cuando tú tienes ese grado de homogeneidad... Es que si no lo trabajas directamente no hay otra forma de trabajarlo.

(A.S.RC, mujer de 32 años)

Para poder desarrollar esa competencia se tiene que trabajar desde todos los ámbitos y como decía Celia, no transversalmente completamente explícito. No puede estar en el currículo oculto, ahí vamos a meterlo para quedar bien, para a respetar la ley. No, no, no, vamos a meterlo porque tiene que ser un contenido que se tiene que dar a igual que se dan los seres vivos.

(C.R.R, hombre de 22 años)

6. Discusión

En el objetivo general que planteaba al inicio de la investigación, se incluía el análisis de los conocimientos sobre sexualidad y actitudes ante la educación sexual del estudiantado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla para valorar la necesidad de implantar enseñanzas obligatorias sobre estas temáticas en la formación inicial del profesorado.

Voy a centrar la discusión en aquellos aspectos más relevantes que se han extraído de los resultados obtenidos. Los resultados muestran que el 83,9% de los estudiantes encuestados dicen tener conocimientos sobre Educación Sexual, pero el tanteo indica que solo tienen unos conocimientos sólidos alrededor del 30% de los participantes del grupo alumnado.

Un dato importante que destacar es que solo el 7% del grupo alumnado dice haber recibido formación en el Grado de Educación Primaria, un porcentaje muy bajo para las expectativas, el interés y la necesidad que muestran todos los participantes de esta investigación. El 93,10% del alumnado está interesado en la Educación Sexual, el 82,76% piensan que es necesaria una asignatura en la enseñanza primaria, sin embargo, más del 50% dicen creer no tener suficientes competencias para abordar este tema. Este es el primer indicio de que es necesaria una asignatura de sexualidad en la formación inicial del profesorado. Los estudiantes ven una carencia en su formación que saben que les va a afectar en su futuro desarrollo profesional.

Por otro lado, bien siendo mayoritaria la no formación del PDI en Educación Sexual, el 93,10% piensan que la educación sexual es competencia de los maestros y maestras, sin embargo, el 75,86% piensan que el alumnado que estudia el Grado en Educación Primaria no está preparado para resolverse en este ámbito como profesionales.

Los grandes hitos que se encuentran en el estudio son los ya comentados en la revisión bibliográfica del marco teórico: el alumnado confunde género y sexo, los términos género e identidad de género; no saben lo que es la intersexualidad; no reconocen la sociedad basada en el sistema sexo-género y no llegan a concebir la transexualidad como una realidad social, aunque lo respeten a título individual; es decir, no conocen verdaderamente qué es, en qué consiste y qué implicaciones lleva ya que la cisonorma sigue instaurada en la sociedad.

Se hace notoria la falta de educación sexual de los participantes pues solamente el 24% es capaz de definir qué es la diversidad sexual. La mayoría de los participantes la confunden con orientación sexual, identidad de género, expresión, rol, etc.; pero no integran los conocimientos en el término.

Un resultado interesante a discutir es el hecho de que la gran mayoría (92%) de los participantes sí saben lo que es la orientación sexual, término que se ha usado en numerosas ocasiones durante la carrera al hablar de Diversidad Familiar; otro término que supera la media de conocimientos entre el grupo encuestado es el de rol de género, también usado en múltiples momentos para hablar de coeducación durante el grado; dato que despunta notoriamente de su pareja, el término expresión de género; donde dos tercios de los participantes no lo conocen. Un error muy generalizado en la recopilación de datos de las encuestas es el uso de la palabra <<sexo>> cuando se quiere decir <<erótica>>. Y, adentrándonos en el conocimiento sobre educación sexual, un dato alarmante es que el 68% de los participantes no sepan qué dice el currículo sobre la educación sexual en Educación Primaria y que el 10% incluso no conozcan las áreas que se trabaja en el currículo. Siguiendo con las leyes, el 63,22% de los participantes del grupo alumnado no conocen la Ley 8/2017 donde algunos artículos hacen referencia a la escuela y que su desconocimiento, en muchas ocasiones, hacen que incumplamos la ley.

Otro dato que cabe resaltar es que casi la mitad de los participantes no recuerdan o no saben contenidos básicos del desarrollo del niño que afecta directamente con la sexualidad como es la identidad de género, su creación, desarrollo e hitos.

Se hace notoria que las expectativas de los participantes del grupo alumnado son positivas a un posible cambio en el pasado de sus vidas si les hubieran formado en Educación Integral en Sexualidad. Esta realidad se puede observar en las entrevistas donde los participantes hablan de ignorancia, vergüenza, baja autoestima, la inexperiencia en su propia sexualidad, traumas, no poder expresarse como se quiere por no cumplir con las normas sociales, culpabilidad por saltarse la norma, la no aceptación por grupos cercanos como familia y amigos, miedo, autoimposición y obligación a mantener relaciones sexuales aun sin quererlas, depresión, falta de fuerzas, confusión, sensación de abandono, preocupación, etc.; ya que aluden que con la formación en EIS, muchas de estas sensaciones y experiencias negativas podrían no haber existido o habrían tenido herramientas para poder resolver los problemas y amenizar el impacto que habrían tenido sobre ellos.

7. Propuesta de mejora

Datos básicos de la asignatura	
Titulación	Grado en Educación Primaria
Año del plan de estudio	2010
Centro responsable	Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento	Psicología evolutiva y de la educación
Nombre de la asignatura	
Tipología	Obligatoria
Curso	2
Periodo de impartición	Anual
Créditos ECTS	9
Horas totales	225
Áreas	Psicología evolutiva y de la educación; Psicología Social y Sociología

Objetivos generales
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los derechos humanos, sexuales y reproductivos comprendiendo qué situaciones pueden violar estos derechos y qué consecuencias ocasiona. • Comprender que las normas de género minan el bienestar de los niños y niñas analizando como los roles de género perpetúan la sociedad. • Analizar la sexualidad dentro del paradigma social demostrando conocimientos de respeto, reciprocidad, gozo, consentimientos y abuso. • Conocer diferentes tipos de relaciones y estructuras familiares reflexionando sobre los factores culturales y sociales que puedan contribuir o bloquear las relaciones respetuosas. • Demostrar comprensión de los conceptos básicos de comunicación y toma de decisiones en conflictos sobre diversidad sexual en el aula y con las familias. • Manejar los conocimientos biológicos, psicológicos y de relaciones interpersonales y sociales relacionados con la sexualidad humana en un concepto de respeto y tolerancia. • Reflexionar sobre la responsabilidad sexual y reproductiva analizando las causas y consecuencias de las ITS y los embarazos no deseados.
Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • EP.1 Conocer los fundamentos científicos y didácticos de cada una de las áreas y las competencias curriculares de la Educación Primaria: su proceso de construcción, sus principales esquemas de conocimiento, la relación

interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en relación con los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

- EP.2 Conocer los fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociales de los procesos de desarrollo y aprendizaje en los diversos contextos educativos.
- EP.5 Fomentar en el alumnado hábitos lectores y el análisis crítico de textos de los diversos dominios científicos y humanísticos incluidos en el currículo escolar.
- EP.6 Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.
- EP.8 Adquirir destrezas, estrategias y hábitos de aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlos entre los estudiantes, estimulando el esfuerzo personal y colectivo.
- EP.11 Colaborar en la detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas del alumnado y asumir la programación y puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad que correspondan.
- EP.15 Promover la educación democrática para una ciudadanía activa y una cultura de paz, colaborando con los distintos sectores de la comunidad educativa y el entorno social.
- EP.16 Conocer las funciones, posibilidades y limitaciones de la educación para afrontar las responsabilidades sociales, promoviendo alternativas que den respuestas a dichas necesidades, en orden a la consecución de un futuro solidario y sostenible.

Competencias generales

- GT.1 Comprender y relacionar los conocimientos generales y especializados propios de la profesión teniendo en cuenta tanto su singularidad epistemológica como la especificidad de su didáctica.
- GT.3 Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
- GP.4 Examinar alternativas y tomar decisiones.
- GP.7 Desenvolverse inicialmente en el desempeño profesional.
- GP.9 Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares.
- GP.11 Apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional.
- GP.12 Asumir los compromisos y obligaciones éticas propias a la función docente.
- GP.18 Trabajar de forma autónoma y liderar equipos.
- GN.20 Fomentar el espíritu emprendedor.
- GN.21 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz. Que debe ser adscrita, al menos, al módulo de prácticas y trabajo de trabajo fin de grado y en todo caso a las asignaturas que contemplen contenidos de igualdad de género y/o derechos humanos, caso de que estén presentes en el plan de estudios.
- M.22 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las

relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

- M.19 Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
- M.13 Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- M.11 Abordar y resolver problemas de disciplina.
- M.10 Conocer los procesos de interacción y comunicación en el Aula.

Bloques temáticos	Temas
Relaciones	Familias. Importancia de la participación de las familias.
	Amistad, amor y relaciones románticas
	Tolerancia, inclusión y respeto
	Compromiso a largo plazo y crianza
Valores, derechos, cultura y sexualidad	Valores y sexualidad
	Derechos humanos y sexualidad
	Cultura, sociedad y sexualidad
El género	Construcción social del género y de las normas de género
	Igualdad, estereotipos y prejuicios de género
	Violencia de género
La violencia y la seguridad personal	Violencia
	Consentimiento, privacidad e integridad física
	Uso seguro de las TIC
Habilidades para la salud y el bienestar	Influencias de normas y grupos de pares en la conducta sexual
	Toma de decisiones
	Habilidades de comunicación, rechazo y negociación.
	Alfabetización mediática y sexualidad
	Cómo encontrar ayuda y apoyo
El cuerpo humano y el desarrollo	Anatomía y fisiología sexual y reproductiva
	Reproducción

Sexualidad y conducta sexual	Pubertad
	Imagen corporal
	Relaciones sexuales, sexualidad y ciclo de vida sexual
	Conducta y respuesta sexuales
Salud sexual y reproductiva	Embarazo y prevención del embarazo
	Estigma del VIH y del SIDA, atención médica, tratamiento y apoyo
	Reducción de riesgos de ITS y VIH
<p>Como tema transversal, se trabajará la importancia de las Comunidades de Aprendizaje y de la participación familiar, así como la formación de familiares ya que la metodología que se llevará a cabo será, en su mayoría un aprendizaje dialógico. En este sentido, es importante señalar la importancia de la familia como agente socializador y la importancia de la unificación de actitudes entre escuela-familia es importante para crear una buena base socializadora. Por otro lado, se tendrán en cuenta los distintos tipos de participación familiar de los diferentes modelos europeos como perspectiva internacional.</p>	

Actividades y formativas y horas lectivas		
Actividad	Horas	Créditos
B Clases teórico/prácticas	6	60
C Clases prácticas en aula	3	30
Trabajo autónomo	135	
Agrupación		
Habrá distintas agrupaciones dependiendo de las actividades a realizar: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión y trabajo de documentación: individual - Trabajo de debate: grupos de 10 personas - Trabajo exposición: 5 personas 		
Metodología de enseñanza-aprendizaje		
Las clases teóricas estarán dedicadas a la reflexión dialógica de los contenidos de la asignatura indicados en el bloque anterior. Dicha reflexión se apoyará en las aportaciones de los estudiantes, del profesor y, en su caso de posibles profesionales		

invitados, sobre los contenidos de cada sesión. Para el desarrollo de estas sesiones se podrán entregar documentos, documentales, películas para su estudio previo a las sesiones con una hoja de trabajo que tendrán que realizar a lo largo de cada semana.

Las clases prácticas se dedicarán a la creación de debates de cada bloque de contenido que será defendido por un grupo escogido al azar la semana antes del debate. Durante todas las semanas menos la última de cada bloque, un grupo tendrá que preparar una defensa, otro grupo buscar las preguntas y otro buscará la oposición a la temática del bloque.

Sistema y criterios de evaluación y calificación

SISTEMA A. PRESENCIAL

La evaluación de la materia se realizará a través de distintos mecanismos de evaluación donde los estudiantes reflejen los aprendizajes realizados tanto en las clases, como en su trabajo autónomo. Eventualmente, la calificación obtenida podrá ser modificada por la participación del estudiante, la asistencia y las actividades extraescolares propuestas en la materia o por su participación en actividades relacionadas con los objetivos y contenidos de la materia, siempre y cuando el profesor tenga evidencias documentales de dicha participación.

Tipo	Actividad	Porcentaje	Mínimo para aprobar
A	Asistencia a clase	10%	0,5
B	Trabajo de redacción, defensa u oposición en los debates	10%	0,5
C	Trabajo semanal	20%	1,2
D	Investigación y exposición final	25%	2
E	Examen	35%	2,5
F	Participación (Extra)	10%	

G	Otras actividades (Extra)	10%	
Todos los bloques de evaluación deben estar aprobados para aprobar la asignatura.			
SISTEMA B. NO PRESENCIAL			
Este sistema no contempla la actividad A y B; pero sí contemplan el resto de actividades, así como la lectura y documentación.			
Tipo de actividad	Actividad	Porcentaje	Mínimo
C	Trabajo semanal	30%	1,7
D	Investigación	35%	2,5
E	Examen	35%	2,5
F	Participación (Extra)	10%	
G	Otras actividades (Extra)	10%	
Todos los bloques de evaluación deben estar aprobados para aprobar la asignatura.			

8. Conclusiones

Los resultados obtenidos respecto al objetivo general de la investigación que es “analizar los conocimientos sobre sexualidad y actitudes ante la educación sexual del estudiantado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla para valorar la necesidad de implantar enseñanzas obligatorias sobre estas temáticas en la formación inicial del profesorado” nos permiten concluir que, por lo general, los conocimientos sobre sexualidad son escasos, observándose un déficit en la formación general del profesorado en temas de sexualidad y géneros. No obstante, las actitudes son positivas hacia la enseñanza de la sexualidad y la necesidad de implantar una asignatura de este calibre en el Grado de Educación Primaria.

En cuanto al objetivo “Analizar la literatura existente sobre las propuestas de Educación Sexual en Educación Primaria”; a lo largo del marco teórico se exponen las diferentes propuestas de mayor calidad y repercusión a nivel mundial sobre Educación Sexual, aunque hay poca literatura que se centre en la Educación Primaria, pues este tema se investiga con adolescentes y jóvenes, dejando de lado a los más pequeños. Sin embargo, ya hay muchas investigaciones que apuntan a la importancia de investigar e implantar programas de Educación Integral en Sexualidad desde las primeras etapas de escolarización porque apunta a una mejora de las actitudes y conductas en el futuro.

En base al objetivo “Conocer las opiniones del PDI que imparte docencia en el grado de Educación Primaria en relación con la necesidad de destinar créditos obligatorios a la formación inicial del profesorado sobre educación sexual, diversidades sexuales y de géneros “ se concluye que el propio PDI alude a dicha necesidad mentando que esta materia es competencia de la escuela y que el estudiantado del Grado de Educación Primaria no está preparado para desenvolverse en esta labor debido a la poca formación.

Según el objetivo “Elaborar un cuestionario que permita recoger y evaluar los conocimientos y actitudes del estudiantado del Grado en Educación Primaria sobre diversidades sexuales y de géneros.”; finalmente, se elaboró un cuestionario desde cero debido a que no existen investigaciones anteriores de las mismas características y naturaleza que este. Se podría volver a realizar la investigación con el mismo proporcionándole algunos cambios de mejora en la formulación de algunas preguntas y

premisas y; en el caso de las preguntas cerradas de opción única dicotómica, añadiéndoles una tercera opción de respuesta “no lo sé”, para que los resultados fueran más fidedignos.

En cuanto al objetivo “Analizar y comparar la información recogida a través de los cuestionarios”; los resultados confirman las hipótesis planteadas al inicio de la investigación:

Con respecto a la hipótesis “La información sobre educación sexual de los maestros y maestras es escasa debido a una falta de formación en la universidad” se demuestra que el alumnado tiene pocos conocimientos y que la carrera no ha favorecido a su aprendizaje. Los porcentajes son poco alentadores, como se expone en la discusión de resultados, solo el 7% ha recibido formación durante el Grado y, la formación, tal y como se exhiben en los grupos de discusión, está vacía de contenidos, tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales y, casi la totalidad de las formaciones han sido preparadas por el propio alumnado, sin un respaldo de las asignaturas impartidas ni los/as docentes que las impartían.

A partir de la hipótesis “La información y formación (formal o no formal) sobre educación sexual, diversidades sexuales y de géneros es insuficiente e inexacta”, también se confirma como muestran los resultados debido a que un porcentaje muy alto del grupo alumnado no tienen asentados términos y conocimientos básicos de desarrollo de un niño, ni reconocen la sexualidad como una parte intrínseca de su propia vitalidad, desarrollo y personalidad y tampoco lo conciben en los otros. La formación que tienen los participantes es superficial y de temas superfluos y no conocen las bases de la educación sexual. En este punto es interesante analizar otro asunto que es la concepción que tiene el estudiantado sobre la educación, pues el 10% de los participantes no conciben la educación no formal e informal como momentos/lugares educativos.

Partiendo de la hipótesis “El estudiantado muestra interés por querer una enseñanza sobre educación sexual, de diversidades sexuales y de géneros, pero no se ha movilizadado durante el estudio del grado para recibir esta formación por otras entidades y/o instituciones”, los resultados confirman que el estudiantado muestra interés por esta enseñanza tanto para ellos como para la escuela en su futuro profesional. La mayoría sí que han recibido formación en educación sexual, pero un porcentaje muy escaso ha sido por interés propio. Estas formaciones han sido charlas y talleres obligatorios que se han realizado en las etapas obligatorias de la escolarización, siendo estos, como se dice en los

grupos de discusión de temas que iban con retraso a la realidad y que realmente no reflejan los objetivos y las bases de la educación sexual.

Por último, la hipótesis “La formación en materia de educación sexual por parte de los maestros y maestras favorecerá unas opiniones y actitudes más positivas en cuanto a la tolerancia de las diversidades sexuales en el aula” no se puede llegar a confirmar empíricamente debido a que no se han podido llevar a cabo todas las actuaciones de investigación a causa de las limitaciones excepcionales que se han desarrollado durante el confeccionamiento de la investigación; pero sí se puede afirmar que la formación de los maestros y maestras favorece actitudes positivas en cuanto a la tolerancia en el aula gracias a testimonios experienciales de las personas participantes de los grupos de discusión.

En base al objetivo “Realizar una propuesta curricular explícita de educación sexual en la Facultad de Ciencias de la Educación para el aprendizaje-enseñanza de la Educación Sexual como competencia esencial de los maestros y maestras”, se ha realizado un programa de asignatura, basado en la literatura existente sobre Educación Integral en Sexualidad, competencias descritas en el título del Grado en Educación Primaria y en las necesidades observadas en esta investigación.

Los resultados aquí obtenidos pueden servir de reflexión a los responsables de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, así como a cualquier persona dedicada a la profesión de las enseñanzas en el sector de la educación, para sumergirnos en esta materia con el objetivo de que se potencie una mayor involucración y compromiso de los docentes en la educación sexual como competencia educativa. En este sentido, la formación, a través de la Universidad, puede ser un elemento impulsor de la tolerancia hacia las diversidades sexuales y hacia el colectivo LGTB, como de ayuda para trabajar la transversalidad de la diversidad humana. Por tanto, y como síntesis de la propuesta de mejora, se podría articular en dos ejes: la creación de una asignatura basada en evidencias de éxito mejorando la convivencia escolar y la formación del estudiantado en Educación Integral en Sexualidad; ambos ejes cimentados a su vez en el análisis e investigación de lo que acontece en los contextos educativos reales (escuelas, familias, sociedad y política) que puede influir negativamente en el desarrollo de valores sociales y cívicos que atentan contra uno de los principios fundamentales de la educación: formar a ciudadanos cívicos y responsables.

No obstante, este estudio, presenta algunas limitaciones tales como el tamaño de la muestra, debido a que ha sido recogida durante el confinamiento de la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19, que podría ampliarse; la falta de muestra en el PDI de algunos grupos de edad por falta de recursos; así como hacer más extensivo este estudio a otras universidades para observar que el problema es generalizado en el ámbito educativo. También, los datos recogidos son restrictivos en tanto que quedan limitadas muchas de las preguntas a respuestas cerradas.

Tras la descripción de las principales conclusiones obtenidas, se plantean futuras líneas de investigación que sirvan, en primer lugar, para optimizar este trabajo y, a continuación, influir en la calidad de la posible y necesaria formación del profesorado en educación sexual en su formación superior. Después de la exposición bibliográfica y los resultados obtenidos en este estudio, creo que es conveniente continuar los esfuerzos por observar los efectos que se producen al implantar el EIS en un contexto de educación primaria y cómo estos efectos repercuten en la educación secundaria, realizando comparaciones del antes y del después; estudiar la importancia de la formación de los maestros y maestras y cómo esto influye en el desarrollo de valores de tolerancia en sus alumnos y alumnas; incidir en aquellos aspectos de la sexualidad que en el futuro se evalúen como más necesarios en la educación; evolucionar el programa para hacerlo más eficiente sin modificar su estructura y ampliándola si fuera necesaria y, analizando la eficacia y bondad del programa de forma diferencial en sus diferentes bloques de contenido; además de volver a realizar el estudio para corroborar la necesidad de la propuesta de mejora que se plantea.

Finalmente, se concluye con que la educación sexual tiene la respuesta a ciertas necesidades y problemas de la sociedad respecto a la tolerancia y a la falsa creencia de actitudes democráticas; que esta formación se convierte en una parte fundamental de la educación para la salud, fomentando hábitos de vida saludables y evitando sensaciones y experiencias negativas que produzcan un deterioro biopsicosocial y que la tolerancia se puede explicar de manera contextualizada dentro de la sexualidad.

A fin de cuentas, espero que la aportación en el campo de la educación, de la formación inicial de profesorado y la educación para la salud y educación sexual ayude a ahondar en las necesidades reales que se presentan en la sociedad y adaptemos nuestros planes y nuestros estudios en consonancia a las investigaciones científicas que alertan de las necesidades que se muestran en este trabajo, en el intento de paliar los problemas que

de una ineficiente formación, tanto de los docentes como del alumnado, puedan manifestarse en la sociedad futura.

9. Referencias bibliográficas

- Alventosa del Río, J. (2008). *Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el derecho español* (Ministerio).
- Bernad, J. A. (2007). *El aprendizaje de la tolerancia* (Hergué Edi).
- Bernad, J. A. (2000). *Desarrollo de la armonía interior* (D. de Brouwer (ed.)).
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (Anagrama).
- Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano* (Paidós).
- Caldas, J. M. P., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982012000300007>
- Carrillo Calderón, D. (2014). *Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia*. 125-140.
- Castelar, A. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y ciudad*, 26, 77-86.
- Castelar, A. F., & Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. En *Revista CS* (pp. 51-79). <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- COGAM. (2013). *Homofobia en las Aulas 2013 ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?*
- COGAM. (2019). Herramientas para docentes: infantil y primaria. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Comunidad Autónoma de Andalucía. (2014). Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *BOE núm. 193, de 9 de agosto de 2014.*, 63930-63943.
- Constanza, D., & Rivera, L. (2016). *Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díaz de Berdusco, M. (2005). Educación de la sexualidad, salud reproductiva y equidad de género. En *Currículo de Educación Inicial*.
- Diego Pérez, C., & González Fernández, M. (2014). La educación sexual en la escuela primaria: intento frustrado de los eugenistas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 158. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1150>

- Elzo, J. (2004). La educación del futuro y los valores. *Ciclo «Debates de educación»*.
- España. (s. f.). *Constitución política de la Monarquía española, 1812*.
- FELGTB. (2013). Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo. *¡Jóvenes sin armarios!*, 1-36.
- FELGTB. (2000). *Dossier gays y lesbianas en el Sistema Educativo Español*.
- Ferradas Grassano, A. (2014). Evolución de las formas de lucha. En *Libre Pensamiento* (CGT, Vol. 79, pp. 84-93).
- Gaitán, L. (s. f.). *Socialización e infancia en la teoría sociológica*.
- García Vidal, M. (2013). Convivencia escolar: educación social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, 16.
- Garrido Palacios, M. (2005). Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz*, 2 (Asociación Cultural Cerdá y Rico), 89-146.
- García Suárez, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia* (Colombia Diversa)
- Gobierno de España. (1985, julio 3). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159.
- Harter, S. (2006). The self. En *Bookhand of Child Psychology*.
- Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 1-64. <https://doi.org/BOE-A-2012-5403>
- Junta de Andalucía. (2015). Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria. *Conserjería de Educación, Cultura y Deporte*.
- Junta de Andalucía. (2018). Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 10 (15 de enero), 12-41.
- Kosciw, J., Greytak, E., & Bartkiewicz, M. (2012). The 2011 national school climate survey. En *New York: GLSEN*.
- Lafora, G. R., & Comas, M. (1967). *La educación sexual y la coeducación de los sexos*.
- Lamas, M. (1996). LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. *Revista de Educación y Cultura*, 47.

- Lopez Cortiñas, C., & Martínez Ten, L. (2015). Diversidad sexual y de género en el aula. *Educando en igualdad* (2), 8.
- López, A., Generelo, J., & Arroyo, A. (2013). Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España. *FELGTB*, 42.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2001). *Desarrollo afectivo y social* (Pirámide (ed.); 1º). Félix López.
- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A., & Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42.
[https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(13\)70005-7](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(13)70005-7)
- Martínez, S. A., & Elisondo, R. C. (2019). Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 27.
<https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2879>
- Medina Rubio, R., Ruiz Corbella, M., & García Aretio, L. (2001). *Teoría de la educación, educación social* (UNED (ed.)).
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). Evolución del sistema educativo español. En *El Sistema Educativo español*.
<https://doi.org/10.1016/j.sedgeo.2013.07.007>
- Ministerio de Educación y Ciencia, I. y U. (s. f.). *Competencias descritas en el título de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla*. Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).
<https://www.educacion.gob.es/ruct/solicitud/competencias?actual=menu.solicitud.competencias.generales&tipo=G&cod=25015312019022701>
- Morón-Marchena, J. A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medios de comunicación social. *Comunicar*, 5(9), 43-49. <https://doi.org/10.3916/C09-1997-07>
- MOVILH Joven. (2012). *Encuesta sobre educación sexual y Discriminación*.
- Núñez, F., Sotelo, J., Fumo, M., & Recoder, L. (2010). *Experiencias De Estigma Y Discriminación En Personas Homosexuales/Gays, Bisexuales Y Trans*. 16-24.
- ONU. (2007). *Principios De Yogyakarta*.
- ONUSIDA. (2005). Violaciones de los derechos humanos, estigma y discriminación relacionados con el VIH. *Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida*, 75. <https://doi.org/10.1007/s12035-014-8703-z>
- OPS, & OMS. (2000). *Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción*.

- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (M.-H. Education; 12.^a ed.).
- Pichardo, J. I. (2012). *El estigma en las personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB)*. 111-125.
- Pichardo, J. I., de Stefano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams Ramos, J. (2015). *Abrazar La Diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*.
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. 23.^a ed [versión 23.3 en línea]. Recuperado 25 de marzo de 2020, de <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 126. (2014). De 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE de 1 de marzo*.
- Ruiz Lugo, L. (2012). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad De Sonora, 1*, 11-13.
- Ruíz, S. A. (2009). Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico. En F. T. Extremadura (Ed.), *Cuadernos plural* (Vol. 2). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Salas Guzmán, N., & Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10*(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200006>
- Scott, J. W. (2004). Evaluation and management of brain metastatic patients with high-risk gestational trophoblastic tumors. *International Journal of Gynecological Cancer, 14*(5), 966-971. <https://doi.org/10.1111/j.1048-891X.2004.14536.x>
- Sevilla Merino, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. En *Hespérides: Anuario de Investigaciones* (N.º 40; Documentos, Vol. 15, Número Ethos educativo).
- Trujillo, G. (2014). De la necesidad y urgencia de seguir queerizando y trans-formando el feminismo. Unas notas para el debate desde el contexto español. *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, 29*, 55-67. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2014.29.04>
- UNESCO. (2018). *Por qué es importante la educación integral en sexualidad*. <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-educacion-integral-sexualidad>
- UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad, un enfoque basado en evidencia. En ONU (Ed.), *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (2^a).
- UNESCO. (2012). *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico* (ONU (ed.)).

- UNESCO. (1995). *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*. Instrumentos normativos.
- UNESCO, & Ciencias, M. de E. y. (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. <https://doi.org/10.1080/09246460.1994.10557188>
- UNESCO, & UNGEI. (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. *Documento de política*, 29.
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Universidad de Sevilla. (s. f.). *Grado en Educación Primaria*. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-primaria>
- Valdez Figueroa, I., Cabrera Pivaral, C., Aldrete Rodríguez, M., Pando Moreno, M., & Aranda Beltrán, C. (2001). La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud en escuelas de Educación Básica de Guadalajara. *Revista de psicodidáctica*, 2(11), 5-17.
- Venegas Medina, M. (2013). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), 408-425. <https://doi.org/10.7203/RASE.6.3.8669>

10. Anexos

ANEXO I: CUESTIONARIO ESTUDIANTADO

Formación del estudiantado en Educación Sexual

Hola!

Soy alumna del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y voy a realizar mi Trabajo de Fin de Estudios sobre la opinión que tiene la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US sobre Educación Sexual y la importancia de implementar esta formación en la carrera como trato a la diversidad.

IMPORTANTE: Habrá una pregunta al final del cuestionario sobre sugerencias, dudas o comentarios que queráis hacer respecto al cuestionario o a alguna pregunta. Si os surge alguna idea a lo largo de cuestionario, apuntadla y me la escribís al final. Gracias.

SECCIÓN ALUMNOS Y ALUMNAS

***Obligatorio**

Datos personales

En esta sección te preguntaré algunos datos personales para analizar la población que ha realizado la encuesta. No te preocupes, es todo anónimo.

1. ¿Con qué género te identificas? *

Marca solo un óvalo.

- Chico
 Chica
 No binarie

2. ¿Eres cis? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé qué significa

3. ¿Eres trans? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé qué significa
 Soy no binarie

4. ¿Cuántos años tienes? *

Marca solo un óvalo.

- Entre 18 a 20 años
- De 21 a 23 años
- De 24 a 26 años
- De 27 a 29 años
- Más de 30 años

5. Comunidad Autónoma de procedencia *

Marca solo un óvalo.

- Andalucía
- Aragón
- Principado de Asturias
- Islas Baleares
- Canarias
- Cantabria
- Castilla y León
- Cataluña
- Comunidad Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- Comunidad de Madrid
- Región de Murcia
- Comunidad Foral de Navarra
- País Vasco
- La Rioja
- Ciudad Autónoma de Ceuta
- Ciudad Autónoma de Melilla

6. ¿Con qué creencias religiosa te identificas? *

Marca solo un óvalo.

- Católica
- Judía
- Musulmana
- Agnóstico
- Ateo
- Otro: _____

7. Orientación Sexual *

Marca solo un óvalo.

- Heterosexual
 Homosexual
 Bisexual

Datos académicos

8. ¿Cuántos años llevas en la carrera? *

Marca solo un óvalo.

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 Más de 6

9. *

Marca solo un óvalo por fila.

	1º	2º	3º	4º	5º
¿Curso más alto matriculado este año?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Curso más bajo matriculado este año?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. ¿Cómo fueron tus estudios primarios? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Educación pública
 Educación concertada
 Educación privada

11. ¿Cómo fueron tus estudios secundarios? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Educación pública
- Educación concertada
- Educación privada

Formación en Educación Sexual

12. ¿Has recibido formación en Educación Sexual? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

13. ¿Dónde has recibido esta formación? *

Selecciona todos los que correspondan.

- En la Universidad (en el propio título de grado)
- En la Universidad (mediante otras formaciones)
- En la educación obligatoria (Primaria y/o Secundaria)
- En otras titulaciones formales (educación formal: grados superiores, másters; congresos homologados, etc)
- Educación no formal (cursos no certificados)
- Educación informal (amigos, hogar, vecinos...)

Otro: _____

14. ¿La educación sexual que has recibido qué temas trataba? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ITS y VIH
- Métodos anticonceptivos
- Género
- Diversidades sexuales

CONOCIMIENTOS SOBRE SEXUALIDADES Y GÉNEROS

15. ¿Cuál es la diferencia entre sexo y género? *

16. ¿Qué es la intersexualidad? *

17. Marca la opción que consideres correcta para cada una de la afirmaciones *

Marca solo un óvalo por fila.

	De acuerdo	En desacuerdo	No lo sé
La sexualidad empieza a partir de la pubertad y es a partir de ahí cuando podemos empezar a vivirla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los géneros que existen son mujer y hombre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los hombres tienen pene y las mujeres vulva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La bisexualidad es una fase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las relaciones sexuales entre un pene y una vagina son más placenteras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La orientación sexual es estática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sexualidad está basada en el sistema sexo-género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El género es un constructo social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las mujeres son las que gestan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. ¿Cuál es la diferencia entre expresión de género y rol de género? *

19. Marca a cada una con la que corresponde *

Marca solo un óvalo por fila.

	Expresión de género	Rol de género
Nombre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegos infantiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apariencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vestimenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. ¿Qué es la identidad de género? *

21. ¿Qué significa "cis"? *

22. ¿Qué significa "trans"? *

23. ¿Qué es la orientación sexual? *

**Conocimientos
sobre
Educación
Sexual**

Queremos hacer un análisis real sobre los conocimientos sobre Educación Sexual. Aparecerán preguntas muy suculentas a ser buscadas en google o a ser preguntadas, pero pedimos por favor que no se realicen estas consultas para que los resultados sean más reales.

24. ¿Qué entiendes por Diversidades Sexuales? *

25. ¿Qué crees que se trabaja desde la Educación Sexual en Primaria? *

26. ¿Sabes si en el currículo de Educación Primaria habla explícitamente de educación afectivo-sexual? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

No lo sé

27. ¿En qué área crees que se recoge el currículo contenidos sobre valores relacionados con el respeto a la diversidad afectivo-sexual? *

28. ¿Conoces la Ley 8/2017 del 28 de diciembre? ¿Sobre qué trata esta Ley? *

Si sabes de qué trata: contesta "otra" y explica de qué va.

Marca solo un óvalo.

- No
- Me suena, pero no sé de qué trata
- Otro: _____

29. ¿A qué edad se desarrolla la identidad de género? *

Marca solo un óvalo.

- Antes de los 2 años
- Entre los 2 y los 6 años
- Entre los 6 y 12 años
- Entre lo 12 y 18 años
- Después de los 18 años

30. ¿Conoces los derechos de las personas trans menores en la escuela? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Verdadero	Falso	No lo sé
Pueden utilizar libremente el nombre que hayan elegido y será reflejado en la documentación administrativa del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para que un niño o niña trans pueda cambiar su nombre en la escuela, primero tendrá que cambiarlo en su DNI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pueden ir vestidos/as como quieran	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pueden acceder y usar las instalaciones del centro conforme a su género elegido (baños, vestuarios...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si no tienes cambiado el género en el DNI, no puedes acceder a las instalaciones (baños, vestuarios, etc.) asignadas a ese género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos y todas las niñas trans tienen los mismos derechos en todo el territorio español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INTERÉS EN LA EDUCACIÓN SEXUAL

31. ¿Cómo de interesado/a estás en la educación sexual? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	
Muy poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

32. Responde sí o no a estas preguntas: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí	No
¿Consideras que la educación sexual es una parte importante para el desarrollo de una persona?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Crees que si hubieras tenido más información y formación sobre educación sexual, hubieras sabido manejar mejor tus relaciones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Crees que si hubieras tenido más información y formación sobre educación sexual, hubieras sabido manejar mejor tus emociones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si te hubieran formado en diversidades, ¿hubiera aumentado tu autoestima?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Crees que debes conocer sobre los distintos tipos de relaciones sexo-afectivas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Crees que los distintos tipos de relaciones son una moda?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. ¿Crees que la carrera de Educación Primaria debería tener una asignatura sobre Educación Sexual: diversidades sexuales y de género? *

Marca solo un óvalo.

Sí
 No
 Tal vez

34. ¿Crees que tienes competencias suficientes para abordar los problemas de convivencia en el aula derivados de la sexualidad? *

Bullying homóforo, transfobo, problemas en casa por la no-aceptación del género, problemas administrativos por identidad de género. Confusión por no conocer las realidades sexuales y orientaciones sexuales, agresiones sexuales, etc.

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

ACTITUDES SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL

35. La educación sexual es competencia de: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
La escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. ¿Trabajarías Educación afectivo-sexual en tus clases como maestro/a de Educación Primaria? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

37. ¿En qué etapa educativa crees que se deberían trabajar estos temas? *

Puedes marcar más de una casilla por tema.

Selecciona todos los que correspondan.

	Educación Infantil (<6 años)	Educación Primaria (6-12 años)	ESO (12-16 años)	Educación Secundaria No Obligatoria (>16 años)	No considero que se deba enseñar en la escuela
Diversidad Familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciones de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación Sexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salud Sexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transexualidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Conetsta si estás a favor o en contra de estas afirmaciones *

Marca solo un óvalo por fila.

	A favor	En contra
La sexualidad no se debe explicar desde una visión religiosa, sino desde la singularidad humana y/o el ejercicio de los Derechos Humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los valores que se proclaman en relación con la convivencia son la tolerancia, la libertad y el respeto a la diversidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debe haber una Ley que se refiera a evitar conductas que atentan contra la "moral" y las "buenas constumbres" de las personas heterosexuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las pautas de resolución de conflictos en torno a la diversidad sexual, incluyen procesos de reflexión para superar miedos y prejuicios asociados a las personas LGTB.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me molesta o me genera incomodidad tratar con personas LGTB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sexualidad se debe hablar de forma explícita y natural en la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sexualidad se debe hablar de forma transversal en las distintas áreas de la educación primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que las personas LGTB son inferiores a mí por su condición social/laboral/afectivo/sexual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. La diversidad es algo presente en el aula (diversidad sexual, diversidad motora, intelectual, cultural, lingüística, etc.) ¿Crees que es posible trabajar la educación sexual con todas las características diversas que presenta un aula? ¿Por qué? *

40. Cómo intervenirías ante estas situaciones si un alumno/a te dijera que: *

Selecciona todos los que correspondan.

	Trataría el asunto con toda la clase	Trataría el asunto en privado	Informaría a los familiares para que hablaran con ellos/as	Derivaría esta cuestión a Dirección	Me pondría en contacto con una asociación LGTB para asesorarme	No sabría qué hacer	No haría nada
Le han dicho: "maricón", "bollera"...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le han hecho el vacío por parecer o ser homosexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le han pegado por parecer o ser homosexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se le ha agredido por pertenecer a una familia LGTB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se le ha agredido por ser LGTB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te cuenta que no le han dejado ir al baño que él/ella quería	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Si un alumno/a te dijese que quiere ser tratada como chica o viceversa, tú... *

Selecciona todos los que correspondan.

- Lo consideraría una confusión propia de la edad
- No lo tomaría en consideración
- No sabría qué hacer
- Lo consideraría un caso de transexualidad
- Lo consultaría con el equipo directivo
- Pondría especial atención en ese alumno/a
- Lo hablaría con la familia del alumno/a
- Respetaría la decisión del alumno/a y le trataría de acuerdo con su elección

Otro: _____

**Continuación
de
colaboración
(Voluntario)**

Si hay personas que le interese la temática (ya sea a favor o en contra de la implementación explícita de la Educación Sexual en la escuela y/o la creación de una asignatura de este calibre en la formación del profesorado en la carrera de Educación Primaria) y quiere colaborar con este trabajo puede dejar sus datos aquí y hacer unas discusiones colectivas vía telemática, unas entrevistas o unas tertulias sobre el tema.

Si os interesa dejad vuestros datos aquí y me pondré en contacto con ustedes para seguir trabajando!

42. Nombre y Apellidos

43. Correo electrónico

44. Teléfono móvil

**BUZÓN DE
SUGERENCIAS**

Si tienes sugerencias, opiniones, ideas, preguntas sobre cualquiera de las preguntas, el cuestionario, etc. Puedes aclararlas aquí para tenerlas en consideración en el estudio.

ANEXO II: CUESTIONARIO PDI

Interés y actitudes del PDI del Grado en Educación Primaria sobre la Educación Sexual.

Hola!

Soy alumna del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y voy a realizar mi Trabajo de Fin de Estudios sobre la opinión que tiene la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US sobre Educación Sexual y la importancia de implementar esta formación en la carrera como trato a la diversidad.

IMPORTANTE: Habrá una pregunta al final del cuestionario sobre sugerencias, dudas o comentarios que queráis hacer respecto al cuestionario o a alguna pregunta. Si os surge alguna idea a lo largo de cuestionario, apuntadla y me la escribís al final. Gracias.

SECCIÓN PDI

*Obligatorio

Datos de la muestra

1. ¿Con qué género te identificas? *

Marca solo un óvalo.

- Chico
- Chica
- No binarie

2. ¿Eres cis? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sé qué significa

3. ¿Eres trans? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sé qué significa
- Soy no binarie

4. ¿Cuántos años tiene? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 25 años
- Entre 26 y 30 años
- Entre 31 y 35 años
- Entre 36 y 40 años
- Entre 41 y 45 años
- Entre 46 y 50 años
- Entre 51 y 55 años
- Entre 56 y 60 años
- Más de 60 años

5. ¿Con qué creencias religiosa te identificas? *

Marca solo un óvalo.

- Católica
- Judía
- Musulmana
- Agnóstico
- Ateo
- Otro: _____

6. Orientación Sexual *

Marca solo un óvalo.

- Heterosexual
- Homosexual
- Bisexual

7. ¿Cuántos años llevas impartiendo docencia en el Grado de Educación Primaria? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 2 años
- Entre 2 y 4 años
- Entre 5 y 7 años
- Entre 8 y 10 años
- Entre 11 y 19 años
- Más de 20 años

Formación en Educación Sexual

8. ¿Tienes formación en Educación Sexual? ¿Cuál es tu formación? *

Docencia

9. ¿Trabajas temas de educación sexual de forma explícita o de forma transversal en tus clases? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

10. ¿Qué temas has trabajado? *

Observaciones y Actitudes

11. ¿Cómo de interesado/a crees que está tu alumnado en la educación sexual? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4
Muy poco Mucho

12. ¿Crees que la carrera de Educación Primaria debería tener una asignatura sobre Educación Sexual: diversidades sexuales y de género? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Tal vez

13. ¿Crees que la sexualidad es competencia de los maestros/as y por tanto se debería trabajar en la escuela? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

14. ¿Crees que tu alumnado tiene competencias suficientes para abordar los problemas de convivencia en el aula derivados de la sexualidad? *

Bullying homóforo, transfobo, problemas en casa por la no-aceptación del género, problemas administrativos por identidad de género. Confusión por no conocer las realidades sexuales y orientaciones sexuales, agresiones sexuales, etc.

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

**BUZÓN DE
SUGERENCIAS**

Si tienes sugerencias, opiniones, ideas, preguntas sobre cualquiera de las cuestiones, etc. Puedes aclararlas aquí para tenerlas en consideración en el estudio.

ANEXO III: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Preguntas Dimensión: La sexualidad a nivel personal

¿Cómo has vivido tu sexualidad contigo mismo?

¿Has vivido algún tipo de agresión (verbal, emocional o física) por tu género, tu identidad, tu orientación sexual o tu expresión de género?

¿Te has sentido incómodo/ contigo mismo/a por algo de lo anterior?

¿Has podido hablar y expresar libremente tu sexualidad?

Con tu familia

Con tus amigos

En la escuela o trabajo

Preguntas Dimensión: La sexualidad de, con y hacia los otros

¿Has rechazado en algún momento de tu vida a otras personas por su sexualidad?

¿Crees que las personas que vivan su sexualidad de otra manera a la normativa lo tienen más difícil en la sociedad?

¿Cómo actuarías o has actuado si alguien de tu entorno te cuenta que su sexualidad que no encaja en lo norma?

Preguntas Dimensión: Sexualidad y educación

¿A qué edad empezaste a recibir información sobre sexualidad?

En formación formal

En formación informal

¿Cómo y por qué medio empezaste a recibir información acerca de la sexualidad?

¿Has recibido formación específica y reglada sobre temas de sexualidad en el colegio?

¿Sobre qué temas recibiste información?

Preguntas Dimensión: Carencias y necesidades en la formación del maestro

¿Crees que como maestro/a deberías ser agente que oriente en materia de sexualidad al alumnado?

¿Crees que la carrera te ha formado para educar en sexualidades como maestro?

1. ¿Qué carencias has vivido en tu formación respecto a la que has recibido?
2. ¿Qué temas crees que son los más importantes en tu formación como maestro?

ANEXO IV: TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN

[00:00:00] – Entrevistadora: Bien, esta es una parte del TFG que voy a hacer. Básicamente los grupos de discusión son como una entrevista que se hace en grupo y que es para que charléis tranquilamente, pero solamente de los temas que yo voy a ir diciendo. Simplemente voy a proponer las preguntas, voy a ir lanzándolas y es algo que contestáis totalmente tranquilos, que si no queréis contestar algo, no tenéis porque contestarlo. Si queréis dar datos, lo podéis dar, si no queréis dar datos no tenéis porque dar. En plan, que es algo que habléis como os sintáis, cómo os apetezca y que digáis lo que realmente queréis decir, que no hace falta que lo digáis todo y que digáis muchos datos, básicamente. Simplemente pues eso, que charléis, que discutáis un poco sobre el tema. La entrevista va a estar dividida en cuatro dimensiones. Las dos primeras igual son más...más personales, más superfluas, más que no van a entrar tanto el debate, sino que es más de contar experiencia, de contar puntos de vista que no se va a poder entrar tanto en un debate; y el bloque 3 y el bloque 4 sí son los que van a subir un poco más debate que el tema de educación y de la universidad. Lo que pasa es que tengo que recoger testimonios de... pues de un poco de cómo habéis vivido la sexualidad, de cómo habéis vivido la sexualidad con otra persona. Básicamente para justificar un poco lo que estoy haciendo en el TFG tiene sentido. Vale y en principio os cuento la idea del TFG y después pues simplemente empezamos con las preguntas. ¿Bien, hasta aquí?

[00:01:42] – Todos: Sí

[00:01:52] – Entrevistadora: Vale. Pues la idea del TFG básicamente es una línea, ¿no? que dice que si los profesores están formados en educación sexual van a poder formar a los alumnos en educación sexual y estos van a desarrollar valores de tolerancia hacia el colectivo LGTB y esto pues vuelve a hacer un ciclo. Si los niños desarrollan valores de tolerancia para...hacia el colectivo LGTB, pues van a transformar la formación del profesorado y así continuamente. Ahora, si no se desarrollan esos valores de tolerancia, pues la formación del profesorado va a ser seguir siendo pésima, básicamente, y al fin y al cabo va a seguir habiendo discriminación, va a seguir habiendo estigma y no se van a desarrollar íntegramente como se tienen que desarrollar, ¿no? por sexualidad es uno de los ámbitos más completo, más importante y más a lo largo de toda la vida que tenemos todo el mundo. Eh...y ya está, esa es la idea del TFG entonces pues básicamente es eso. ¿Alguna duda hasta ahora para entrar en dinámica?

[00:03:37] – Todos: No

[00:03:47] – Entrevistadora: Vale, pues perfecto. Entramos en la dimensión 1 ¿vale? que es la sexualidad a nivel personal. Y..., bueno, yo voy a hacer las preguntas, yo no voy a intervenir ¿vale?, simplemente es para que intervengáis cuando os apetezca. Si tienes algo que decir, si tenéis que contestarle a alguien, pero yo no voy a intervenir, yo simplemente estoy aquí para grabaros y después escucharos otra vez sacar conclusiones. Eh...la primera pregunta de la primera dimensión es que ¿cómo habéis vivido vuestra sexualidad con vosotros mismos?

[00:04:24.] – A.L.C: No sé, yo creo que quizás no plenamente porque digamos que es un poco tabú, en parte la sexualidad femenina. Entonces yo creo que quizás plenamente pues, no. No sé..., creo.

[00:04:42] – A.S.RC: A título personal yo es que hasta hace relativamente poco tiempo no he sabido cuál era mi orientación sexual, entonces no me he sentido nada identificaba, nada etiqueta, o sea, lo he vivido completamente aparte del resto del mundo. Entonces, de hecho, ando todavía en un proceso de descubrimiento y tengo 32 años. Osea que, vivir la sexualidad, estoy empezando a vivirla, como quien dice, de un tiempo a esta parte, porque lo que he vivido no era mi sexualidad. Entonces pues...jodido.

[00:05:30] - C.T.A: Yo en mi caso creo que bastante bien, en el sentido de, sí es verdad que es tabú, pero sí descubrí mi sexualidad bastante temprano y le daba bastante caña, en el sentido de que no he tenido que pararme a descubrir demasiado. Lo he tenido...lo tuve claro, se me presentó y lo tuve claro. Entonces nunca ha sido algo que, en mi caso, me haya traído muchas comeduras de cabeza. Me gustaban los chicos, me gustó una chica y me gustaron los dos. Fin. Yo no tuve más. Yo no me lié. Fue como pues ya está y cuatro años que me pegué. Y ahora cuatro años que estoy sola pues bien no sé, yo bien.

[00:06:16] – A.S.RC: Claro

[00:06:19] – C.G.P: Yo a lo mejor en la adolescencia es que viví un poco mi sexualidad, como desde la ignorancia absoluta, porque nadie te explica nada nunca sobre nada y con ignorancia y a veces con vergüenza. Pero ahora bastante bien.

[00:06:59] – C.R.R: Yo, por ejemplo, pues más o menos en la misma línea, o sea, realmente yo es que me he ido descubriendo constantemente, es decir, he ido pasando un

montón de etapas, de ir descubriéndome y esto lo que pasa es que la sexualidad no es solo con los demás, sino que principalmente contigo mismo. Entonces hasta tú mismo no te conoces, no te entiendes, no te quieres tanto, pues es muy difícil vivir y entonces vas de un lado para otro, deambulando a ver dónde encajas, sin encajar en un sitio completamente. ¿No? Entonces pues primero, la sexualidad es algo que vas desarrollando siempre, a lo largo de tu vida va a cambiando, te sientes como una cosa o como otra, de una forma, busca una cosa u otra. Y entonces pues...pero...o sea, para mí sí ha sido como pues eso, ir viéndome aquí dentro, de qué coño soy, quién soy. Dentro de esto que me gusta que no..., ¿sabes? y un poco también como decíais ¿no? de esto de cómo está prohibido ¿no? Yo me acuerdo de que a mí en los scouts por unas conversaciones que tuve que me decían dedos y yo en plan era muy chico, o sea y yo decía, pero por qué me llamáis así y realmente nunca me había masturbado. Pero, ya digo que ese nombre me daba vergüenza, claro, en plan era como: "uy, no se puede, por qué me están llamando esto, es una referencia a la masturbación" pero después todos los tíos hablaban de las pajas que se hacían. Entonces me daba coraje, pero de alguna forma tenía totalmente estigmatizado que yo no podía hacerlo. Hasta que ya decidí y dije, "coño pues si me llaman dedos es por algo" y pues ya empecé a conocerme a mí mismo y ella perdería entras en un maravilloso mundo de desarrollarte tú contigo mismo. Pero yo qué sé, de hacerlo o no, o sea del paso de que la sociedad diga que no lo hagas, a que lo hagas es muy grande y vive mucho tiempo bajo el estigma y bajo el "no puedo, me van a ver mal".

[00:09:24] – Entrevistadora: Y respecto a vuestra sexualidad, ¿habéis vivido algún tipo de agresión en vuestra propia carne, ya sea de forma verbal, emocional, física, psicológica, de discriminación, ya sea por género, por ser mujer, normalmente, por el tema del machismo, por la identidad, la identidad de género por orientación o por la expresión de género? ¿Me habéis entendido?

[00:09:58] – A.S.RC: Elena esa pregunta es muy amplia.

[00:10:01] – Entrevistador: Porque quiero si habéis vivido algún tipo de agresión, o sea al fin y al cabo son todas discriminaciones y hechos de violencia. La cosa es que me da igual el tipo que sea. Lo importante es que la habéis vivido.

[00:10:18] – A.S.RC: Yo, particularmente cuando era pequeña, no entraba dentro del perfil de niña que se entendía que tenía que ser una niña, pero sin embargo a mí me gustaban las cosas de niña. A ver, me explico. Yo era la típica niña que se iba corriendo,

jugando, se subía a los árboles y tal, pero yo hubiese sido feliz subiéndome a los árboles con un tutú rosa. Pero como no era la niña que jugaba a las casitas, sentadita, mona, pues no tenía el tutú rosa, entonces todo mi trauma es, que no me dejaron ser la niña que yo quería ser y para mí eso fue una agresión. Actualmente me encuentro con una infantilización de cuando yo, cuando he empezado yo a expresar mi orientación sexual, yo me considero ahora mismo grisasexual, por así decirlo. Ya os digo que ando en proceso de esto... cuando tienes 10 años y no te gustan ni los chicos ni una chica, cuando tiene 15, cuando tiene 20, cuando tiene 25, pues andas en un proceso extraño. No he tenido referente y luego cuando empiezas a decir lo que te das cuenta de que es algo existe, resulta que la respuesta generalizada es "es que no has encontrado la persona", "ya te pasará", "igual te tienes que mirar que te pasa algo a nivel hormonal". Y como ya entramos en el tema de masturbación, "ah, pero si te masturbas entonces era sexual". Y es un proceso extraño que ya os digo que todavía no he llegado al final. No sé si eso te vale como respuesta.

[00:12:01] – Entrevistadora: Claro que sí.

[00:12:03] – M.B.H: Pues yo sí he tenido agresiones en cuanto, por mi orientación. Yo en este punto de mi vida me considero gay y pues fue de estar yo con mi novio dándonos besos en el típico sitio embarca que todo el mundo se está liando, pues es ponernos nosotros a darnos un beso y que se nos acerquen un par de chavalas diciéndonos "es que eso, podéis ir más lejos, es que nos molesta, es que van a venir nuestros amigos y os van a dar una paliza" y nosotros así diciendo, pero si se está todo el mundo liando, porque venís a nosotros y nada. Y yo no me quería mover porque no tenían derecho a decirnos nada y mi pareja me dijo "no pasa nada. Vámonos, no vaya a ser que pase algo, no quiero que te pase nada" y al final nos fuimos, pero vamos...

[00:12:53] – A.S.RC: Que feo

[00:12:59] – C.T.A: Bastante feo. A ver, yo es que lo que tuve fue muy light, en plan, la agresión, casi lo comento yo. Pero es que yo siempre he llevado una, bueno ahora no, pero bueno. Casi siempre lleva una bandera del colectivo y esto creo que fue...no sé si fue en segundo de carrera, joder, dos años... y estaba en una discoteca con unas amigas, porque yo salía todos los fines de semana y nada, un chaval me pidió que le sacarse una foto con su amigo. Pues bien, cojo yo, me da el móvil y cojo el móvil para sacarle la foto. Total, que le sacó la foto y la voy a volver al móvil y me ve la pulsera y me soltó algo del

tipo, yo seguía teniendo el móvil, subió la mano y me saltó algo del tipo "tienes suerte porque te haya dejado sacarme una foto"

[00:15:00] – A.L.C: Si lo ha sufrido, por ejemplo, cosas así como la que acaba de decir Claudia.

[00:15:15] – C.G.P: Yo no sé..., yo la verdad que por ser bisexual, la verdad es que lo descubrí más adelante y no he sufrido ninguna agresión por eso, pero no sé si entra en la pregunta, pero yo creo que por ser mujer en sí, simplemente sí que he tenido varias agresiones, ya sea por estar borracha y que hayan intentado violarme o por tener pareja hombre, y ya no, pero antes no sabía a la vez de sentirme culpable si no tenía sexo con él cuando me lo pedía o que me llamasen puta y de todo o a lo mejor por vivir mi sexualidad libremente y querer liarme con mucha gente, por ejemplo, o llamarme guarra por no llevar sujetador, no sé, seguramente a ustedes también os ha pasado.

[00:16:12] – A.S.RC: O guarra por no depilarte las piernas.

[00:16:19] – C.G.P: A la cara no me lo han dicho, pero...

[00:16:21] – C.R.R: No a la cara no porque no es políticamente correcto.

[00:16:25] – C.G.P: Pero preguntitas te hacen.

[00:16:26] – A.S.RC: Es que nunca haces por estar guapa, estereotípicamente guapa.

[00:17:04] – Entrevistadora: La pregunta, Carlos, estaba referida a algún tipo de agresión verbal, emocional y física por género, identidad de género, orientación sexual o expresión de género.

[00:18:03] – C.T.A: Carlos, estábamos diciendo varias experiencias y luego lo de por ser mujer a las cosas a la que te enfrentas, tipo liarte con mucha gente que te llaman puta, no depilarte y que te llamen puta. No llevar sujetador y que te llamen puta, que respire y te llamen puta.

[00:18:23] – C.R.R: A título personal a mí, una cosa que me hacía mucha gracia. Además, lo hablé un día con mi endocrina. Es que cuando fui yo me dijo: ¿Tú qué pasa que eras el típico al que de chico te llamaban bollera en plan machorra? Perdón, bollera no, machorra, porque ahí nunca van a asumir que puede ser orientación sexual, ¿no?, machorra. ¿Entonces? Pues de pequeño durante toda la vida me han llamado machorra.

No sé qué, no sé cuánto, porqué, porque era machorra. Y claro, cuando crecí y dije oye, no, no es que sea machorra, que soy un macho en plan no soy un macho, pero me gusta cambiar para la broma. Ya la gente dice. No, mentira, es como mira, llevas toda la puta vida insultándome y discriminándome porque soy a la que le gusta al fútbol y tal, siempre lo he sido. Y ahora cuando te digo oye, que a lo mejor soy un tío de siempre, lo que tampoco, ¡oye!, entonces qué quieres. Dime tú o yo con mi vida, ¿no? Entonces es como yo nunca, cuando..., cuando es algo diferente nunca nada está bien, ¿sabes?

[00:19:23] – C.T.A: Totalmente así.

[00:19:33] – C.R.R: Siempre estoy de alguna forma discriminado, un poco, ¿no? Además, ahora la gente no asume mi expresión y mi cuerpo tampoco. Siempre me lo niegan, pero bueno.

[00:19:47] – Entrevistadora: Seguramente no habréis sacado ni la mitad de las agresiones, aunque no os acordéis y aunque las tengáis tan interiorizada que no habréis sacado casi ni la mitad de las que habéis vivido realmente, ¿no?

[00:20:25] – C.R.R: Por ejemplo, a mí me acuerdo, una vez en el instituto que estuve en el instituto, que es madre mía, la mayoría eran..., había un montón de gente nazi. Estaba en mí, en mi casa y por la noche me llamaron en plan, verás... No me lo tomé tampoco mal. Me reí del gilipollas. Pero claro, me llamaron en plan: a ti que te gusta la carne o el pescado, así como metiéndome baza. Y bueno, nada, un día tan normal, ya que por la noche para cenar y te llamen así...

[00:21:03] – C.T.A: A mí no creo que sea lo consideraría como una agresión tan explícita, pero yo recuerdo en Canarias no tanto. No, no recuerdo tanto, pero aquí en Sevilla, sí. Por eso cuando yo tenía mi novia, lo peor de ir de la mano por la calle es que te mire todo el mundo, pero todo el mundo, mucho rato, mucho tiempo y que se gire. Y es como a ver, tampoco es que yo esté disfrazada de Tiranosaurio Rex, que entonces entiendo que a lo mejor pueda llamar más tu atención. Si de repente tengo un disfraz de tres metros y voy con patas así por la calle, pero de normal, a lo mejor, pues no estaba acostumbrada. Si es verdad que puedes echar una visual, yo miro todo el mundo, pero son las formas de mirar, entonces yo creo que hay ciertas formas de mirar que si las consideraría dentro de una agresión, porque están invadiendo tu espacio personal, por mucho que tú estés en una vía pública, porque yo no voy mirando a la gente y intimidándole por la cara porque tengo una chaqueta fea que no me gusta, porque esa es

una opinión; pero, es que lo tuyo no es opinable. Entonces déjame en paz. Bastante sencillo y simple para toda la familia.

[00:22:16] – A.S.RC: Claudia y hoy en día no son sólo las miradas que hoy en día con la camarita de los teléfonos móviles. Es una movida curiosa, curiosa, porque me toca mucho las narices. El típico grupito, normalmente, de niños o de niñas haciendo una foto a una pareja homosexual. O yo tengo aquí en mi calle, un vecino mío. Que acaba de terminar, bueno, acababa de terminar. Digamos que empezó su transición hace un par de años y escúchame, lo que ese muchacho está teniendo que aguantar con 16 añitos que tiene.

[00:23:08] – Entrevistadora: Respecto a todas las agresiones que habréis podido vivir, que no habréis contado porque nos apetece o porque no os acordáis. ¿Ha habido agresiones que os han hecho sentir mal como vosotros mismos? Culpabilizar a ustedes mismos de lo que estaba ocurriendo. Por ejemplo, el hecho de..., de cuando Max contaba que había gente que se le acercaba al Barca cuando estaba con su novio, su pareja... Después cuando se ha disuelto la situación y tú te has sentido mal, a lo mejor en esa situación no, pero en algún momento de tu vida o por ser como eres, tu orientación por género, por tu identidad, por lo que sea. Después de estas agresiones, ¿no? Esa culpabilidad que nos echamos en nosotros mismos, por decir: quizá si fuese de otra manera no tendría que pasar esto.

[00:24:06] – M.B.H: Pues yo, por ejemplo, sí que no justo exactamente después de esa, pero sí por mi identidad. Y es verdad que me he sentido muchas veces culpable, sobre todo cuando mi madre, porque en el momento en el que empecé a salir del armario y ella empezaba a hablar conmigo y decía: No, es que tú no eras así que yo no sé qué te ha pasado, voy a perderte. Pero luego yo me iba con la mala sensación de boca y decía mejor me debería haber callado y que a lo mejor no debería saberlo porque, no sé me rallo y digo es que le estoy haciendo daño, pero luego yo también estoy buscando mi felicidad. En principio no tienen que hacer daño tampoco.

[00:25:01] – C.R.R: Yo me siento muy, o sea, es la misma situación, ¿no? A mí, quieras o no, a lo mejor un poco inconsciente o no, no lo sé. No voy a intentar pensar mal, pero mi familia también, en un principio te hacía culpabilizarte. Mis padres eran mucho más del caso del tema del nombre y se equivocaban y no me llamaban en masculino y a mí de alguna forma, pues al principio yo lo entiendo, pero yo se lo corrijo. Oye, que me

llame Carlos y punto, pero ellos: no, es que tienes que respetar a los demás, tienes que tener empatía, tienes que respetar. ¿Tengo que ser yo el que respete o tienen que ser ellos? Yo tengo muy claro mi proceso y lo que estoy viviendo. Te estoy pidiendo que me respetes y que me trates así, ¿no?, pero de alguna forma te hacían sentir mal y yo me sentía mal. A lo mejor les estoy exigiendo mucho, no sé, simplemente les estoy exigiendo que me respeten mi persona y también por ahí sí es cierto que cada vez menos no, porque al fin y al cabo fui ganando mucha, intentando crea mucha autoestima conmigo y con mi cuerpo y tal. Durante mucho tiempo me he sentido muy mal. El caso de que claro que no puedo tener pecho, que no puedo tener nada y a mí realmente no me preocupa, para mí mismo, yo no vivo mi cuerpo mal; pero sí es cierto que en el momento en el que la gente te categoriza en un lado por tener un cuerpo, pues hace que tú te sientas mal contigo mismo y..., y quieras cambiar. Entonces, yo he tenido que pasar un proceso grande de darme cuenta de pensar si realmente me quiero a mí, quiero cambiar o no quiero cambiar y también te hace cuestionarte: si a lo mejor no te quieres cambiar, es que no lo eres. No sé, es que es una rayada y que todavía hay días que te..., te hace cuestionar y te hace sentirte mal. Es decir, pues sí me pongo el binder, me tapo los pechos que no me gusta y te acompleja contigo mismo. Me pasa, cada vez menos, pero hay épocas en las que hay veces en la que tú dices no puedo, yo no puedo salir con mi pecho a la calle.

[00:27:32] – **A.S.RC:** Joder. También es un proceso que visualmente el tuyo, pues impacta más, sobre todo a lo mejor quien te haya conocido de pequeña. De pequeño. En mi caso, la mayor parte de mi familia simplemente piensa que soy rara porque no he tenido pareja conocida. De hecho, no saben de mí porque las pocas personas con las que intentó hablarlo al final, como que siempre llegamos a la misma conclusión de que me pasa que no tengo autoestima y por eso no quiero relacionarme con otras personas. Yo he pasado de terapia psicológica, a qué coño me pasa a pesar 150 kilos. Al día de hoy aprender que simplemente estoy siendo así y estoy aprendiendo porque además no tengo referentes. No conozco a nadie asexual. Me enteré de casualidad navegando por internet y me encontré con una página y empecé a identificarme con eso. Entonces para mí es complicado porque probablemente vosotros sabéis más de mi propia sexualidad que en mi entorno más cercano y porque es algo que me cuesta muchísimo trabajo hablar, sobre todo porque ya del trabajo que tengo hecho, porque no sabes identificarte bien, cuando encima, esos argumentos que los patologizan dicen que como que es problemas de autoestima o que... Perdonarme porque es una cosa un poco complicada para mí. Yo sabía

que esto iba a ser difícil, pero no esperaba que tanto. Claro, tú misma llegas a pensar que realmente hay algo que está mal en mi persona y es muy complicado estar constantemente luchando contra ti misma, pero luego, además, teniendo que justificar ante los demás porque eres así. Entonces, yo ya te digo que yo, yo a día de hoy ando en un proceso de identificación, de lucha, de trabajo, mucho de autoestima también para que no me patologicen cosas que..., que soy así. Así que si así desde que nací y no se me ha despertado el instinto y volvemos a lo mismo y tengo 32 años, llevo 32 años siendo así. Entonces es complicado.

[00:30:04] – Entrevistadora: Pues, habéis sacado muchos el tema de la familia, creo que todos los que saben hablar de la familia y es un tema tan importante, el tema de los entornos en los que nos encontramos, de si hemos sabido o hemos podido, hemos tenido la libertad, la comodidad de sentirnos aceptados, de poder hablar con nuestra familia, con nuestros amigos, con los compañeros de trabajo, en el caso de que tengamos algunos trabajo, en los entornos cercanos, donde una persona se debería sentir segura, si hemos podido hablar en estos entornos de nuestra sexualidad y expresarnos libremente en ella. Ya muchos habéis dado algunos apuntes de cómo y cómo no, el proceso que habéis pasado para intentar sentirnos lo más cómodos posible, lo más cómodas posible. Y me gustaría escuchar otras voces, si habéis podido sentirnos libremente en estos espacios que tienen, que deben ser seguros.

[00:31:04] – A.L.C: Mira, en mi caso a ver lo que he comentado, quizá a lo mejor vosotros podéis aportar muchísimo más, ¿no? Pero, por ejemplo, o tengo muchísimos amigos y amigas del colectivo y yo, por ejemplo, el día del Orgullo, pues yo voy con ellos. No pasa nada por ir. O sea, no lo sé. Y estaba hablando con mi padre por teléfono de que vas a hacer hoy y digo: Mira, el día del orgullo voy a ir con tal y con tal. Nos vamos a ir de cervecita, no sé qué súper guay, que chulo, no sé qué, yo contándole todo. Mira que pasada, mira qué guay todo, no sé qué. Y claro, y ahora llega ese fin de semana a mi casa y ya fue la pregunta de mi madre: Oye, Andrea, pero si tú tienes novio, ¿a ti te gusta las tías? Y yo: Vamos a ver mamá, digo qué coño estás diciendo. Le digo no me gustan las tías, pero es que si me gustase, da igual, ¿m?e entiendes. Y creo que es un poco, el tema de la familia es un poco presión. Por ejemplo, en mi casa, apoya muchísimo al colectivo. Tienes que pertenecer al colectivo, que no pasa nada, pero es como una obsesión de los padres por preguntarte, por saber, porqué a ellos en realidad le inquietan saber. Cuando en realidad yo lo tengo súper normalizado y no sé, es algo que hay en mi

familia, pues yo noté creo que le inquietaba eso. Entonces cabía la posibilidad, porque esta niña, claro, va a todo. Y de conocidos, conocidas y tal, muchas familias se han escuchado mucho, o por lo menos los casos que conozco, en: Bueno, es una moda. Eso es algo que vas a pasar durante una época y ya pasará. Es algo que he escuchado tantas veces que me ha dado tanta pena, porque es verdad que no lo he experimentado personalmente, pero digo qué moda, ¿tú te crees que es fácil para una persona enfrentarse a todo lo que conlleva eso? Entonces no sé. Es un poco la idea que tengo de la familia.

[00:33:26] – C.T.A: Yo en mi caso sí es verdad que he tenido bastante suerte en el ámbito familiar. A mí, a lo mejor repercute bastante que mi madre sea del colectivo también. Yo creo que es un puntazo a favor que tengo a mi favor. Entonces yo recuerdo que yo estuve a lo mejor tres meses sin contar que tenía novia, pero porque a mí me daba la vidilla no contarle, no por otra cosa, no porque no pudiese o no, porque a mí me gustaba algo que era mío, que en ese momento lo estaba llevando yo y ya está. o recuerdo cuando se lo conté a mi madre y ya lo sabía, porque mi madre se ven las cosas de aquí a Lima. Entonces mi madre siempre me sentaba, me decía: ¿Claudia cuándo me lo vas a contar? Y yo: ¿qué te cuente? Y luego mi padre, recuerdo que cuando se lo dije, en plan, tengo novia, no sé qué nosecuántos; al día siguiente me pidió perdón porque me dice: a lo mejor reacciona demasiado normal y tú necesitabas una charla más en profundidad. Pero mi padre fue, como dice, simplemente como yo les cuento todo a mis padres, la verdad, porque tengo bastante confianza y por eso tengo bastante suerte, padre lo único que me dijo fue en plan: sí es verdad que me hubiese gustado que me lo contases un poquito antes, pero por el hecho de, de esa confianza que tenemos entre los dos. Pero eso, mi padre se disculpó por tomárselo como demasiado normal y yo le dije no, no quería otra cosa. Si es verdad que mi madre hubo una etapa, porque también yo empecé a los 16. Entonces, sí es verdad que mi madre pasó una etapa chiquitita de lo de es un proceso, lo mejor es una etapa que tú estás descubriendo, pero yo creo que lo decía más en el sentido de una moda o algo que estás haciendo por descubrir y ya está, sino que como en ese momento estás en un proceso de básicamente todo, pues en esa línea ya está, pero no era... Yo, al menos no me lo tomé como juzgando lo que yo sentía, sino un poco para hablar de todo lo que viene a ser el conjunto. Pero sí es verdad que yo he tenido un entorno familiar y un ambiente familiar muy favorecedor. Entonces, por ese lado no puedo quejarme para nada.

[00:35:49] – C.G.P: Yo había dicho que yo agresión en sí por ser bisexual, nunca he tenido, pero sí que es verdad que cuando he hablado del tema con mi madre, bueno,

discutido más bien. Siempre dice que ella respeta a las personas homosexuales, pero que ella no quiere tener un hijo homosexual, que, si no lo tiene, pues mejor. Y cuando a lo mejor discutiendo, porque no es que yo haya dicho "mamá, soy bisexual", pero a lo mejor discutiendo con ella sobre esto le he dicho: mamá pues a mí me gustan los tíos y las tías. Y ella se pone; bueno, pero tú tienes novio ¿no?, pues ya está, actúa como negándolo, ¿sabes? Bueno, tú lo que tú quieras, pero lo importante es que tú tienes novio.

[00:36:37] – C.T.A: La bisexualidad es como tienes novio pasas a ser hetero, tienes novia, pasas a ser lesbiana y es como para a ver, cariño, que estoy en medio de todo y que tenga novio, no me hace más hetero y que tenga novia no me hace más lesbiana. A ver si nos enteramos de lo que significa que te gusten los dos como si tira por un lado o por otro. Pues depende de la persona, es que realmente no es algo de que sea tío o tía, es de que me gusta la persona y punto.

[00:37:11] – C.G.P: Es que ella prefiere tener una hija normal, prefiero pensar eso.

[00:37:27] – C.R.R: A mí, por ejemplo, me hace mucha gracia porque efectivamente como estaba diciendo lo de la normalidad con los padres y eso, tanto los míos, como me consta que mucha gente cuando su niño, su hijo le dice que es del colectivo, se justifican en su miedo a que les hagan daño. Y yo lo entiendo, porque es cierto que la sociedad y tal no lo llegué a aceptar completamente. Pero tío, sé tú el primero en aceptarme completamente, quererme y darme un ambiente de protección en plan porque si ni tú mismo me estás protegiendo, tú me estás haciendo daño. Entonces no puede culpar a los demás que me vayan a hacer daño, me lo estás haciendo tú mismo. Entonces, el tema de "es que te pueden hacer daño" Bueno, por lo menos me lo harán, por lo que soy de alguna forma. Tuve una conversación con mi madre una vez en plan de que yo soy muy abanderado. Me encanta ser abanderado. Me encanta, me gusta mucho. Orgullosa. Y entonces, pues yo nunca me he ocultado de decir que soy, que me gusta. Bueno, pues mi madre vino una vez a contarme y me dijo es que no puedes ir por todos lados promulgando tu orientación sexual ni nada. Así que yo me cabreé con ella y le dije: mira, mamá, si la gente me critica o me odia, que lo hagan sabiendo lo que soy. Y digo yo no quiero tener a mi lado a nadie que me quiera por algo que no soy. Obviamente siempre hay gente que rechace.

[00:39:24] – A.S.RC: En mi caso, creo que lo hubiese tenido más fácil si fuese lesbiana o incluso bisexual. Creo que mi familia y concretamente mis padres, son unas personas muy abierta. De hecho, mi prima es lesbiana y jamás ha habido ningún problema al respecto, ni crítica ni nada. Ellos lo que no entienden es lo otro. Creo que hubiese sido más fácil para mí, en este caso incluso de ser lesbiana o ser bisexual, eso lo llegarían a entender mucho mejor.

[00:40:15] – C.T.A: Yo en el caso de mi padre, como mi padre también pertenece al colectivo a lo mejor, por aportar ese punto de vista, sí verdad que lo tuvo más complicado con su familia es más yo, con la familia de mi padre nunca le he dicho ni mi orientación sexual ni nada, pero ni con chicos ni con chicas, ni les he contado nada, porque innecesario, totalmente. No tengo esa confianza ni tampoco la quiero, pero sí es verdad que yo recuerdo cuando mi padre, yo era súper pequeña, mis padres se habían divorciado y yo estuve viviendo un tiempo con mi madre. También estuve viviendo un tiempo con el novio de mi padre. Y yo recuerdo cuando mi padre, si es verdad, que tenía mucho miedo de contármelo del novio, porque, claro, tampoco en su familia habían aceptado eso demasiado bien. El hecho de que él tuviese una pareja que era un hombre. Entonces mi padre iba con ese miedo de que a su hija también le discriminasen en ese sentido, como lo había discriminado su familia. Y hay muchas veces que es como el tema de los colegios, ¿no? Siempre como "proteger a los niños", no hablarle de esto porque le metes cosas en la cabeza. Y luego los niños son los primeros. a los que se la refanfinfla y yo recuerdo perfectamente que yo estaba jugando y vino mi padre y me empezó a contar una historia que terminaba diciendo que tenía novio y yo recuerdo que le dije: ¿tú estás feliz, tú estás contento, a ti te gusta? Y me dijo: sí. Yo le dije ya está. No entiendo el debate. Entonces eso, a mi padre sí le alivió un monto. Yo creo que también influye bastante que lo tengas normalizado. Por ejemplo, en el caso de Araceli a lo mejor tienen menos referentes, entonces lo tiene menos normalizado y les cuesta más. Si tú vas teniendo cada vez más referentes y más visibilización en cada parte que compone el colectivo, eso va a acabar haciendo que la gente poco a poco, porque mira que son tozudos, la verdad. Que vayan aceptando esto y vaya entrando dentro de su normalidad. Entonces yo creo que por eso es importante también lo que dice Carlos de ser un abanderado. O sea, eso es muy importante. Es que tienes que ser así, o sea, no tienes que ser así. Cada uno lleva su proceso y yo a su..., su transcurso y habla las cosas como está preparado o no las hablas si no está preparado y eso está bien. Pero sí creo que es importante siempre como que

haya ciertas personas que den visibilidad a eso, para que los que vengan detrás puedan tener como las cosas más fáciles.

[00:42:55] – C.R.R: Yo, por ejemplo, Araceli, te entiendo bastante, bastante bien, porque estuve con una chavala que no era completamente asexual, pero tiraba de la gama de... Hay de alguna forma vertientes de la asexualidad y era muy difícil, yo lo veía en plan yo el primero, en plan yo no sabía ni lo que era y ella estaba conmigo porque me quería, pero el tema de las relaciones sexuales es lo menos, ¿sabes? En plan y yo me acuerdo en ese momento que teníamos unos amigos; o sea, nosotros empezamos y al poco empezaron ellos. Bueno, pues ellos se pasaban follando todo el día y además eran de vamos a demostrar todo lo que follamos y vamos a decir completamente todo. Todo el tiempo. Y..., y se reían en plan de nosotros y nos criticaban porque no lo hacíamos tanto. ¿Por qué? Porque ella no quiere, o sea, no vive el libido, no tiene la misma forma de vivirlo que otra persona, o sea, en plan que yo, por ejemplo. No todo el mundo vive el libido, tiene el mismo libido, igual. Dentro hasta de no el espectro asexual, cada uno va viviendo de una forma. Entonces te entiendo mucho porque es jodidamente jodidamente complicado. La sociedad respeta más que tú tengas relaciones sexuales en plan dos mujeres y dos hombres, pero que tienes que tener relaciones sexuales.

00:45:02 – A.S.RC: Efectivamente, porque luego a nivel romántico, por ejemplo, sí me consideraría biromántica. No tengo preferencia. De hecho, creo que me he enamorado o he sentido más relación con mujeres que con hombres. No sé por qué. Vivo en un mundo de mujeres, hay muchas mujeres a mi alrededor y me parecen todas maravillosas. Pero sí he tenido mucha presión, más por mí misma realmente. Y ya te digo, incluso a día de hoy, ya es que, como quien dice, yo he salido hace como dos años. Pero porque yo no sabía que eso existía, de hecho, yo estaba en terapia por esto y mi psicóloga entendía que lo que a mí me pasaba era un problema de autoestima por mi físico. Cuando probablemente mi problema de autoestima con mi físico venía porque yo no entendía mi orientación sexual, eso lo estoy entendiendo ahora. Y sí, quizás ahora no estoy siendo muy abanderada porque me encuentro todavía muy confusa. Todavía hay muchas cosas que no entiendo muy bien y ya te digo, ando en un proceso de autodescubrimiento, de identificación. Me parecen importante las etiquetas en este caso, porque para mí la ausencia de etiquetas, de no haberle podido decir: "Ah!, vale que soy esto", me ha dañado muchísimo emocionalmente, psicológicamente. Y claro, lo que pasa es que estas etiquetas son como muy nuevas, porque yo creo que yo no las había visto nunca y ya te digo que

hará como dos o tres años, que yo empecé a darme cuenta y por casualidad, navegando en internet, por puta casualidad, sino a día de hoy seguiría hecha mierda. Echa mierda. Pero bueno, poco a poco. Tengo suerte porque, por ejemplo, mi hermana, una de mis hermanas, al principio le costó, pero a día de hoy lo entiende súper bien y ya no me juzga ni nada, y la otra no lo entiende mucho porque tiene 14 años y no le gusta mucho hablar de sexo o de orientación sexual y tal. Entonces yo la respeto en su proceso, al fin y al cabo, de adolescente. Pero, luego mis padres no lo entienden y mi familia no lo sabe. Simplemente me niego a tener que andar defendiéndome constantemente porque no tengo la fuerza y no tengo las palabras tampoco.

00:47:32 – M.B.H: Ni la necesidad tampoco de...

00:47:38 – A.S.RC: Sí la tengo, sí tengo la necesidad, la necesidad está ahí, porque me jode ser la rama de la familia, porque cuando se cumple cierta edad se pretende que cumpla ciertos estereotipos. Y yo ya voy en la década del 30 y tendría que estar haciendo según determinadas cosas. Mis amistades de la infancia se están causando aun teniendo hijos. Da igual la orientación, da igual. Homosexuales da igual, heterosexuales, ¿no? Y yo no. Pero, sin embargo, cuando hablo de mi proyecto de ser madre soltera, entonces ya es cuando se echa las manos a la cabeza, no entienden nada. ¿Cómo vas a hacer esto? Porque yo, particularmente a día de hoy, sí que quiero ser madre, pero me lo planteo completamente por mí misma. Bueno, pero bueno, ya encontraré los medios. Ya, ya ya se irá aclarando el camino, digo yo en algún momento.

00:48:38 – Entrevistadora: Vale, pues aquí concluye el primer bloque. En el segundo bloque, habéis respondido muchas preguntas, ¿vale?, que han ido surgiendo en la conversación. Hay una que se ha quedado, que se ha quedado en el tintero y es el hecho de si creéis que las personas no-normativas en el aspecto, ya sea por identidad o por orientación, por expresión, por cuerpo no-normativo. ¿Lo tienen más difícil para alcanzar ciertas metas que la sociedad espera de ella?

00:49:24 – A.S.RC: ¿En qué sentido?

00:49:27 – Entrevistadora: Por ejemplo, nosotros ahora mismo estamos estudiando Educación y esto es lo que se espera cuando nosotros le contamos nuestra familia, nuestros amigos, a nuestro grupo cercano que voy a entrar en una carrera y voy a tener una carrera para estudiar tal. Esta gente se espera que al fin y al cabo este proceso tiene un final que es ser maestro. Igual con todas las profesiones o con todos los retos que

hayas tenido en tu vida. ¿Crees que estos retos se pueden ver obstaculizados o se pueden ver mermadas las expectativas? Agravadas por el hecho de no ser una persona normativa, por ser homosexual, por ser trans, por ser bisexual, por ser mujer o por ser negro. En la actualidad digo ya sabemos que en la historia se ha visto agravadas, pero yo hablo de la actualidad.

00:50:29 – C.T.A: Yo creo que sí, pero en el sentido de a ver como explico, no por el hecho de que a lo mejor en el caso no puedas sacarte la carrera y acabar siendo..., ejerciendo de docente. No creo que eso se vea agravado, pero sí creo que se vea agravado si tú quieres expresar esa identidad o esa orientación abiertamente, a lo mejor si tú quieres expresarlo, una persona lo mejor que quiere es normativa, pues ni siquiera lo expresa, se le da por hecho y punto y no tiene que hablar. Pero en el momento en el que un docente habla dentro del aula con el alumnado abiertamente de su identidad o de su orientación, yo creo que ahí sí se agrava en el sentido de que hay muchas opiniones, de que a lo mejor no debes expresarlo. Estás manipulando a los niños. Le estás dando ideas políticas que no sé qué tiene que ver eso con la política, pero bueno, así un montón de cosas. Entonces yo creo que en ese sentido se vean agravados, porque tú no puedes realmente expresarte o ser un referente para ese alumnado que a lo mejor está pasando por lo mismo. Entonces, el hecho de tener que esconder, porque es como vale muy bien que seas lo que tú quieras, como tú quieras, pero no lo digas, llévalo tu dentro de tu casa. Entonces el hecho de tener que reducirlo todo a tu casa y punto y no poder expresarlo abiertamente dentro de un aula. Yo creo que eso sí es algo que se ve al lado de cualquier trabajo. Yo creo que es algo que sí se ve agravado en las personas que no son normativa.

00:52:12 – C.R.R: Yo estoy de acuerdo con Claudia, pero añadiría que realmente sí tiene, o sea hay más. Totalmente de acuerdo con eso, pero hay mucho más inconveniente porque, por ejemplo, a título personal, yo segundo de carrera tuve que desaparecer, casi medio primero y segundo de carrera. Tuve que desaparecer de la facultad sobre..., sobre todo primero, porque yo empecé siendo una tía que expresándome en femenino, y de repente a mediados de curso, dije no, claro. Y a nadie le explican cómo presentarte, como ir a clase. Nada, ¿sabes? entonces, pues yo desaparecí de la carrera porque no era capaz de enfrentarme a esa situación. Nadie me había enseñado cómo enfrentarme a esa situación. La gente lo daba por sentado, y entonces obviamente se vio repercutido muchísimo en todo lo que es mi nota y porque al fin y al cabo estaba en una carrera que no es extremadamente complicada. Pero a lo mejor estando en otra o yo

teniendo una situación económica peor, que me hubiese supuesto una beca a lo mejor tendría que haber abandonado en ese momento instantáneamente, porque no hubiese podido pagarlo, porque a mí me quedaron asignaturas, porque simplemente no ir a clases. Entonces, afortunadamente estoy en un estado económico que me permite, que me permitió hacer eso, pero, pero a lo mejor otra persona no hubiese podido, porque simplemente haber abandonado a mediado de curso ese año no hubiese tenido dinero para el año que viene, para pagarme, para seguir pagándome los estudios o algo. Y además a nivel, o sea hasta que tú no estás bien contigo mismo. No, no puedes tirar para adelante y no puedes enfrentarte a los estudios. No puedes enfrentarte en general casi a tu vida porque no estás a gusto. No estás cómodo. No sabes qué te pasa, ¿sabes? Y entonces, al no saber qué te pasa, entras en una incertidumbre vital. Que te exijan a ti otra cosa que no sea vivir en plan que no pueden exigírtelo, entonces esas cosas no se tienen para nada en cuenta y te suponen muchísimos impedimentos para poder auto realizarte en otras cosas, ¿sabes?

00:54:50 – A.S.RC: Yo me abandoné a mí misma, yo pasé una época que no... Que no hablaba con nadie y mi proceso de recuperación empezó hace casi diez años porque fui a por un perro, adopté un perro y empecé a salir a la calle y empecé a hablar con gente. Pero ahí lo que aprendí fue a evitar a tener conversaciones de sexo, a mimetizarse con el entorno, no aprendí lo que era yo misma, como digo hace poco. Sí que quizás tengo la suerte que como yo no tengo ese impulso, como no lo tengo no es tan visible, pues en un aula de primaria a lo mejor va a pasar desapercibido. Yo no tengo ese problema en un aula. El problema viene ya en las..., las relaciones de amistad o de compañeros o de tal cuando empiezan a salir según qué temas y tú dices: mi experiencia es sota, caballo y rey. O es que esto no lo he sentido nunca. Pero claro, son muchos años aprendiendo a pasar la pelota. Entonces no sabría decirte hasta qué punto me impide. Pero ¿qué me han destruido como persona? Sí.

00:56:08 – M.B.H: Y también, sobre todo, creo que en nuestra carrera que acabar siendo docente creo que es sobre todo la opinión de los padres y la imagen que quiere dar el centro nos..., nos ataca mucho, porque claro, si a lo mejor es sólo por la gente que lleva tatuajes, ya le van a criticar, porque esa es la imagen que le van a llegar a los niños. Mi madre, por ejemplo, sí que también está preocupada en el sentido de que yo llegue a mí, entre comillas, se me note, y que a mí los profesores no..., el colegio no me quiera contratar porque los padres no están de acuerdo con lo que soy yo o los niños luego se lo

cuentan a los padres y los padres me vengan a mí diciendo que es que no me quieren de profesor, entonces me pasa a mí y le puede pasar a una persona negra o a una persona que también hable libremente de la sexualidad y digan no es que todos los niños no le puedes hablar de esa cosa. Tú estás ahí sólo para enseñarle lengua, matemáticas e inglés.

00:58:08 – C.R.R: Es que como dice un poco como decís, efectivamente ahí, o sea de por sí, por suerte o por desgracia, porque no sé cómo tomarlo, yo lo toma por desgracia, pero por suerte la orientación no se nota hasta que no vas de la mano con alguien. Por suerte y por mucha desgracia, puedes ocultarla, pero efectivamente está implícito que tienes que ocultarla. Entonces, con lo que no estoy de acuerdo, puedes ocultarla y pasar completamente desapercibido como alguien normativo y que entiendan de ti que eres alguien normativo, que tienes una relación heterosexual, que tienes una relación empezando por ahí, no como le pasaría a Araceli, que tiene que tener implícito que es una mujer ya con 30 años, que tiene que tener una pareja, ¿sabes? Pero si ella no dice nada, pues la gente lo acepta y ya está.

00:59:06 – A.S.RC: Pensarán que habrá sido mala suerte.

00:59:09 – C.R.R: Efectivamente, entonces es una putada porque tienes que ocultarlo. Pero, por ejemplo, yo el año pasado viví. O sea que, como dice Max, a nosotros se nos puede notar mal. A mí se me nota. Claro que se me nota. No, no, no lo evito, pero el año pasado lo pasé..., es una putada porque ya no es sólo lo que puedan opinar padres, lo que te pueda venir al centro, sino que yo, por ejemplo, es cierto que no fui a un colegio de lo más normativo, sino que me metí en las 3000 viviendas, ¿vale?, donde son ya peor. Por ejemplo, allí no se tolera ni la homosexualidad ni absolutamente nada. Entonces el tema trans nadie lo había visto. O sea, ¿eso qué coño es? No tienen ni idea. Y yo, por ejemplo, tenía que lidiar que en vez de dar clase o en vez de ayudar a mis alumnos, lo que mis alumnos estaban constantemente, pero es que era un constante durante tres meses. Era preguntándome: "Maestro, ¿tú eres maestro, maestra?, pero ¿tú eres una maestra? Y entonces era yo no podía dar clase. Yo no podía casi interactuar con el alumnado para enseñarle algo, sino que tenía que todo el tiempo darle la vuelta porque..., para que dejaran esas preguntas que no les importaban, ¿sabes? Entonces ya no es solo después, sino que en la misma aula te vas a encontrar... Como en su casa, en la sociedad no se lo enseñan. Los niños te van a preguntar. Es algo normal en plan eres raro, eres no normativo. Entonces, ¿qué coño eres? Te necesitan clasificar. Y eso pasaría si tú abiertamente hablas de tu orientación sexual. Los niños te van a preguntar.

01:00:11 – A.L.C: Un gran problema que veo en todo esto, es que las personas normativas no trabajan esto también. Yo creo que, en la última etapa de primaria, pero la sexualidad como fin reproductor, no como una realidad diversa, de placer personal...

01:01:16 – C.T.A: En plan sólo si está dentro del colectivo lo tienes que trabajar y lo tienes que reivindicar y tienes que..., pero el resto del mundo no. Ellos se van a encargar de otras cosas. Yo también estoy de acuerdo.

01:01:54 – Entrevistadora: ¿A qué edad empezasteis a recibir información sobre sexualidad?

01:02:05 – C.G.P: ¿Qué tipo de información?

01:02:07 – Entrevistadora: La primera información que tú recuerdes que tú relaciones con la sexualidad.

01:02:13 – C.G.P: En quinto de primaria. Sí, cuando alguien..., me acuerdo perfectamente de que íbamos a hablar como el cuerpo humano y los aparatos reproductores y no sé qué. Y antes de empezar el tema, la profesora se puso súper seria y dijo: Vamos a ver, vamos a empezar este tema y no quiero escuchar ni una sola risita. Como alguien se ría o una broma le echo de la clase". Y yo recuerdo que me quedé así pensando me puse a hojear el tema y yo pensé y porque nadie se va a reír en plan como que no entendí nada. Y ahora, ya de mayor, lo entiendo porque verían un pene. y una vagina y les haría gracia. Pero ahí no lo entendí. Yo creo que esa es la primera información que ver, creo.

01:03:54 – A.S.RC: Yo, con cuatro años de una clase magistral sobre cómo se tenían niños entre mis compañeros y eso fue un motivo de llamar a mis padres. Porque, claro, yo preguntaría mi madre es médica y mi madre siempre..., a mí nunca me explicaron historias como las de mi generación. Los niños vienen de París. El día que yo pregunté y creo que fue porque mi tía estaba embarazada. ¿Y cómo había llegado mi prima a la barriga de mi tía? Y me explicó todo el proceso del parto y se ve porque yo decidí compartirlo con mis compañeros y eso fue algo un poco molesto y esa fue mi primera experiencia al respecto.

01:04:47 – C.T.A: Yo creo que fue antes de empezar el instituto o en primero de la ESO que vino mi madre, bueno yo era muy reacia a hablar de eso, no se porque si sé por qué. Es un tema muy tabú. Entonces, aunque mi madre intentó hacer que no fuese

tabú. Pues claro, yo lo evitaba, era como mamá, no me hables de estas cosas, que eres mi madre. No puedes hablarme de esto. Lo que hizo de mi madre cogió dos libros, dos libros bastante básicos, horroroso, pero era lo único que ella tenía. Entonces ella cogió los dos libros y me dijo: Te lo voy a dejar aquí, pues algún día quieren leerlo". Y yo recuerdo que me puse a mirar ese libro y dije: mira, la verdad es que estas cosas son bastantes extrañas. No sé por dónde cogerlo, pero me puso a mirarlos y era un poco de esas cosas..., de sexualidad trataba el sexo. Creo que es el fallo principal. La sexualidad es sexo y punto. Entonces, claro, a raíz de ahí, si basamos la sexualidad en aparatos reproductores y en meter y sacar cosas, claro. La sexualidad entendida como tal..., yo creo que ya ha sido bastante en lo que viene a ser la universidad por empezar yo a mirar cosas y trabajar mi propia autoestima y trabajar ese tipo de asuntos, pero más a nivel mío, porque yo me he puesto a investigar.

01:06:19 – C.R.R: Yo me acuerdo de que es cierto que los primeros recuerdos que tengo más o menos son de muy chico, muy chico, muy chico. Cuando mis hermanos efectivamente me decían lo que era follar, ¿vale? Y yo me acuerdo de que yo hacía así que y ¿qué es follar? me preguntaban y yo hacía así. Claro, yo muy básico, no lo que me habían enseñado. Pero ya luego, lo que recuerdo perfectamente de un tema amplio de sexualidad. Fue en segundo de Ranger, que pueden ser 13 años, creo que eran. Primero de la ESO, efectivamente fue primero de la ESO, que tuvimos un taller hiper guapo. Hicimos un taller súper chulo en el que se trataba efectivamente todos los temas de tema de sexualidad y desvivirse uno consigo mismo. Por ejemplo, me acuerdo con un tema que se trató fue, por ejemplo, la menstruación y me gustó mucho. Ahí yo, por ejemplo, conocí el tema ya de la copa menstrual, o sea, yo hace un montón de años y que se me ha quedado grabado ese taller porque aprendí un montón. Para mí fue muy importante.

01:07:35 – C.T.A: Que llevó a cabo acordar que yo en tercero de la ESO creo que fue si vino un señor de uno de los colectivos de Canarias a darnos una charla sobre diversidad, tanto de orientación como de identidad, y creo que esa fue la primera información de sexualidad diversa que tuve en tercero de la ESO y esa estuvo muy guay que no me acordaba y luego ya en cuarto de la ESO, la típica de ponerle un condón a un plátano. En mi caso yo nunca he tocado una polla, pero bueno, yo supongo que la mayor parte de gente que está aquí habrá tocado unas cuantas y habrán puesto ya unos cuantos condones. Digo creo que llegáis un poquito tarde y además era solo eso, el plátano y el condón. Las ITS es más básicas y fin y la regla, en plan, las cosas de las compresas y es

como en cuarto de la ESO nos vas a explicar cómo me pongo una compresa, digo en serio, digo no sé quién es el iluminado, pero agüita, de verdad.

01:08:41 – A.S.RC: De primaria cogieron y sacaron a todos los niños del aula, les dieron hora libre y a todas las niñas nos explicaron que era la edad de ser mujer de tal y empezaron a explicar de la regla. Nos dieron compresas, nos dieron tampones y echaron a todos los niños a que no vaya a ser que les produzca asco.

01:09:04 – C.G.P: Nunca, jamás explicaba nada y yo todo lo que sé realmente, porque me informado yo, porque me daba la curiosidad y me ponía a buscar por Google información que todo, porque a mí nadie me explicaba nada. Y eso y en primero de la ESO, en tutoría nos empezaron a poner vídeos sobre sexualidad, pero también era un colegio religioso y era como lo típico cuando en la adolescencia empiezan las hormonas que a lo mejor te explicaban cosas, cisheteronormativa, así como todo muy básico. Y la primera vez que me han explicado algo de manera más formal de sexualidad que no haya sido yo por mi cuenta. Fue en primero de carrera en Sociología con Esther. Creo que ha sido, lo primero y lo único que han dicho venga, te lo vamos a explicar.

01:10:32 – Entrevistadora: Vale, pero nos vamos a meter en la cuarta dimensión porque han ido respondiendo a las preguntas del resto de dimensiones a la misma vez que váis hablando. la cuarta dimensión es educación sexual, pero sobre todo en la carrera, para ver las carencias y las necesidades que tiene la carrera de educación primaria sobre educación sexual. Habéis visto mucho que la formación que habéis tenido ha sido autodidacta de haber estado buscando en internet de charlas que os han dado en los institutos, de libros que os han ofrecido vuestros padres. Pero quiero saber si durante el periodo de habéis estado estudiando en la carrera ha habido alguna asignatura, algún profesor que os haya formado o que haya hablado o hayáis tenido que trabajar la educación sexual dentro de la asignatura.

01:12:24 – C.T.A: Yo creo que como mucho, también depende mucho de si..., depende mucho también del profesor que tengas, que eso no debería de ser así. Es para empezar. Es como al no haber una asignatura como tal, pues a lo mejor yo como profesor te quiero dar un pincelazo sobre que existe la diversidad. Pero ahí me quedé o también en las preprácticas, tuve una profesora muy buena, súper jovencita, que sí es verdad que ese tema lo otro da más agarraditos de la mano del feminismo, pero era más feminismo que diversidad en este caso. Entonces, como tal ¿educación sexual? No, a no ser que yo

quisiese, bueno, intentase hacer un trabajo de educación sexual, pero la profesora no me dejó porque me dijo que esos temas no se daban en educación, que yo no podía dar eso y no podía hacer un trabajo de eso. Yo intenté hacer un trabajo sobre diversidad de investigación y lo tuve que acabar haciendo de las drogas, porque sexualidad no se puede. Droga sí. Muy gracioso todo. Y luego han sido dos cosas por mi cuenta, en plan cuando me dieron la oportunidad de hacerlo de las escaleras y poner todo el colectivo en toda la escalera, pues ahí que me puse yo a poner cinta como una loca. Luego me las quitaron sin previo aviso, porque eso es muy conflictivo. Pero bueno, entonces mi educación sexual cero. Tú te buscas tus castañas y si te dejan hacerlo guay y con un tiempo limitado, obviamente por lo que se ha visto y si no, tampoco. Entonces, ¿cómo van a tener una educación sexual en la carrera? ¿Como la van a impartir si es que ni siquiera te dejan una obra artística destinada al colectivo? La escalera fue un proyecto creativo que hice con mi grupo en plástica en tercero y al principio tuvimos que llevar el proyecto y todo eso para que nos lo aprobasen. Casi que no nos..., nos costó un poquillo, la verdad, nos lo querían aprobar, pero no financiar y otras escalera que se hacía que sigue estando de los 25 años de la US, esa sí se financió desde el primer momento y sigue ahí puesta, que esa es una cosa. A mi escalera no nos dieron, ni siquiera nos dijeron que le iban a quitar, en plan yo llegué y la carrera no estaba ya. Y a mí a día de hoy nadie me ha dado un motivo lógico. Nos enteramos por segunda persona que se hizo una votación y había gente que no estaba a favor de que hubiese niñas con pene y niños con coño y que por eso se quitaba la escalera. Pero esa aplicación de extranjis, entonces la otra, se financió desde un principio. No hubo ningún problema.

01:16:00 – C.T.A: Estoy segura de que no recibieron los comentarios que recibimos nosotros mientras estábamos haciendo la escalera, que eso también fue muy gracioso. Entonces. Pero bueno, al menos estuvo un tiempo. Sí, me dio pena porque yo lo consideraba importante, pero bueno, al menos estuve un tiempo y pico un poco, que es lo importante.

01:16:24 – C.R.R: Yo, un día fui a preguntarle al decano. Lo cogí por banda y le dije: Oye, ¿por qué coño habéis quitado la escalera? Y me dijo..., su argumento fue porque es un proyecto de una asignatura y entonces los proyectos de asignaturas son cuatrimestrales, o sea, no perduran durante todo el tiempo. Y entonces ya me dije bueno, venga, vale, ok, no lo entiendo, pero bueno, vamos a aceptar esta justificación. Pero luego,

efectivamente te cogen y todavía, el otro proyecto de asignatura, que es la escalerita de los 25 años, sigue puestas.

01:17:04 – C.T.A: Son, como del mismo curso que el mío, en plan la misma promoción. Y también hay miles de trabajos anteriores. Entonces es como has quitado sólo nuestro proyecto creativo.

01:17:39 – C.R.R: Es que les duele, ¿sabes? En plan, por un lado, "oye, vamos a poner el..., vamos a dejar el mural ese porque aparece un negro, ¿no?, y entonces vamos a demostrar que somos lo antirracistas. Ahora no va, no, nosotros maricones no somos. Entonces vamos a quitar las escaleras, no vaya a ser que nos tomen por maricones y porque estamos adoctrinando en eso.

01:18:04 – A.L.C: El que hice yo en tercero sobre el sistema no binario lo quitaron también de una clase. Además, no hablen del tema, sino que meten la pata muchísimo los propios profes.

01:18:16 – C.T.A: Curiosamente, va todo en la misma línea. Entonces, como ya que lo vas a quitar, no quieras hacerte un buen lavado de cara y decir que es porque es un proyecto creativo. Quitá todos los proyectos creativos, porque si no antes de acabar la facultad ya te digo yo que me meto en la facultad de noche y me escondo en el baño o lo que sea y te quite la escalera de los 25 años.

01:18:41 – C.R.R: Y bueno, continuando un poco también por lo de la pregunta, ¿no?, yo, por ejemplo, o sea que no he recibido ninguna. O sea, yo no he tenido esa suerte de tener un profesor que hablara de eso, ninguno. O sea, que yo recuerde, nunca se ha hablado del tema por parte del profesorado, sino por parte de alumnos que nos gusta tocar muchísimo las narices y sacar el tema. Entonces es que no puede depender de los alumnos. Es algo que tienen que depender de la carrera en sí, que el plan educativo recoja una asignatura en la que se trate el género y la sexualidad y el género, y todo dentro de dentro de eso, ¿no?, en plan porque si no fuese porque yo me he dedicado a hacer trabajos desde primero de carrera sobre qué es el género que no es sé qué, no sé cuánto, no se habría tocado nunca y por ejemplo, este año es algo que nos quejamos muchísimo en mi clase que cuando se habla en nuestra especialidad de necesidades educativas sólo se tiene en cuenta necesidades educativas del que tiene síndrome de Down, del que tiene cualquier..., cualquier cosa, ¿sabe?, pero también es una necesidad educativa cuando un niño te dice que quiere ser tratado de niño, pero que no, que la sociedad lo trata como una niña, ¿n?,

y que ahora quiere cambiarse el nombre quiere. O sea, como tú le hablas de ciencias naturales y demás aparatos reproductores a ese niño. Si cuando le diga que tiene vagina va a decir entonces espérate que soy una niña, un niño, porque yo tengo vagina, pero soy un niño y no, el libro de cono le está diciendo que es una niña por tenerlo, entonces eso es una necesidad educativa también especial. Nunca se nos habla de eso. También los niños que puedan estar viviendo su sexualidad diferente a la norma pueden tener una necesidad consigo mismos de autoestima, porque se están destruyendo ya. Es algo que en mi clase, por ejemplo, si nos hemos quejado bien y he visto a alguna gente quejarse, pero nunca desde el docente y nunca desde la carrera, somos los propios alumnos lo que a veces lo reivindicamos.

01:23:00 – C.T.A: Pero además, yo creo que muy relacionado con lo que dice Andrea de los profesores, siempre se pide, ¿no? "El docente tiene que estar bien preparado, tiene que saber mucho de todo, muchas materias, de hablar en público, muchas cosas que son muy importantes" y yo no le estoy quitando importancia. Ahora, nadie exige que el docente esté preparado en ningún sentido acerca de la diversidad de género, de orientación, de identidad, de lo que sea. Para eso da igual, puedes no tener ni idea. Tú tienes que saber que hay gente homosexual y ahí yo lo digo y queda todo bien, pero eso no se pide, no se exige por parte del docente ninguna formación respecto a ese tema, entonces... quieres gente preparada, pero no la está preparando en todos los ámbitos, estás preparándolas en los ámbitos que te interesa y eso no son los ámbitos enteros. Entonces sí, si me estás exigiendo que en un futuro sea un buen docente, tú me tienes que dar esa formación. No te queda otra, porque ese es un ámbito muy importante de la vida de muchísima gente que tú te estás pasando por el forro. Entonces, como es que es necesario, al igual que tener una formación acerca del feminismo, es que no son cosas opcionales, no es en plan "Ah, venga como optativa" te dejo dar género o te dejo...No, es que es algo totalmente necesario, es algo troncal en plan no te puedes ir por las ramas en este tema porque entonces ya estás preparando a gente que no está capacitada para afrontar todo y no puede depender de la propia persona y del interés de la propia persona.

01:26:32 – M.B.H: Yo a lo mejor soy el que menos experiencia tiene en la carrera porque estoy en primero, pero puedo contar un poco las pinceladas que los profesores intentan dar como para dar buena imagen. En el primer cuatrimestre; lo único que se vio de sensualidad fue de psicología del desarrollo. Es que cuando el niño está creciendo y el niño se está descubriendo a sí mismo, lo único que se tocó, por ejemplo, de diversidad,

fue la infancia trans, pero ni siquiera fue una clase específica para eso, sino que fueron unos compañeros que tuvieron que romper el mito de que los niños sí que podían ser trans. Entonces tú, si querías, te acercabas a su cartel que estaba en la puerta y que a veces ellos estaban para explicártelo. Y si no los pillaba. Y estaba ahí el cartel en puerta, con tres o cuatro niños con su historia debajo, un poco de cómo se llamaban y a qué edad se descubrieron y ya está. Y luego también en sociología simplemente se explicó alguna..., algunas definiciones, pero tampoco se entró en profundidad porque la profesora no le interesaba. Le interesaba dar tema. Y ya luego el segundo cuatrimestre tampoco es que hayamos ido mucho, pero sí es verdad que la profesora de familia escuela una asignatura muy larga que creo que es la que la profesora se llama Esther. Esta profesora si era más de..., se ve que sí nos explicó más la diversidad de la familia. Nos explicó también que..., se metió mucho en los roles de género. Entonces yo digo, o sea, una profesora que sabe a lo mejor lo empieza a tratar de la diversidad y de la transexualidad y de repente pasó del tema y digo señora, si se ha quedado en la punta del iceberg, entonces me acerqué yo por mi cuenta y le dije: "Perdón. Podemos dar un poco más de profundidad este tema, que creo que simplemente ha explicado la sociedad cómo está dividida y tal". Que me parece muy bien como lo ha explicado, pero creo que podemos sacarle más jugo a este tema. Y me dijo: "No, es que este tema será en el primer cuatrimestre en sociología. Yo estoy un poco aquí para recordar..." Y digo ya, pero es que si en el primero no se ha dado ahora pretendes que yo lo sepa y dice bueno, si tú me pasas el material, yo te hago una presentación y las pongo en clase. Y digo bueno, vale, y yo tuve que buscarle toda la información tanto de mi asociación como yo, buscando por internet videos interesantes para que mis compañeras no se aburrieran y se lo mandé. Y justo yo no pude ir a la clase que empezó a exponer el tema, pero cuando yo fui como que todo había pasado, supongo que dio la clase de transexualidad cuando yo no estuve. Y de repente todo se había basado en el feminismo y en cómo el género influía en otra sociedad más en profundidad. Y yo, en plan no era mi intención. Pero bueno, vale, he ahí mi experiencia. De momento, la carrera.

01:29:59 – Entrevistadora: Y respecto a que venía hablando de que hay muchos temas que consideran importante y fundamentales, ¿no? como dice Claudia, troncales en la educación que nos deberían formar para ello, porque al fin y al cabo forma parte del desarrollo integral de un niño, que es para lo que estamos preparándonos. Qué tema en el caso, ya no en el currículum de Primaria, sino en el caso de que se preocupase una

asignatura, de que se crease una asignatura en la carrera para formar a los profesores sobre sexualidad. ¿Qué tema creéis que debería incluirse como contenido, teniendo en cuenta que vamos a dar clases en la etapa de primaria de 6 a 12 años?

01:30:41 – A.S.RC: A ver, yo es en la carrera no he tenido referencias a sexualidad en clase de ninguna que yo recuerde, pero en el ciclo de Educación Infantil tuve una asignatura superguay, además tuve una profesora cremita que se llamaba Intervención con familias y yo no sé qué no sé cuánto. Y ahí vimos diversidad familiar, diversidad de orientación sexual, trabajar sexualidad en un aula infantil que estaba de cero tres años. Nosotros trabajábamos desde el autoconocimiento del cuerpo y el consentimiento. Creo que eso se puede trasladar perfectamente. De hecho, mucho más necesaria una asignatura en el aula de Primaria, o sea para nosotros darla para formarnos nosotros, de temario eso, de diversidad sexual a trabajar el conocimiento en el proceso que lleva el propio niño, en autodescubrimiento. Son temas que yo creo que son importantes.

01:32:02 – C.R.R: Yo creo que se podría dividir el temario como en dos bloques gordos. Uno, que es el tema del género y otro que es el tema de la sexualidad, ¿no? Y dentro del género, pues tratar todo lo que es el género y desde históricamente, culturalmente y hasta ahora. Tema de efectivamente las personas trans, lo que es la identidad, o sea del género, aplicándolo a todo lo que es el género como un constructo social. Lo que sabemos que es un constructo. Ahora nos vamos a que la identidad de género vale y dentro de la identidad de género, todo el espectro de la identidad de género, cómo vives tu identidad de género, cómo se construye la identidad de género, etcétera. Y después tendríamos el bloque de sexualidad que debería tratar absolutamente todo lo de la sexualidad. O sea, por ejemplo, como está diciendo Araceli, el tema del consentimiento es súper importante en el desarrollo de la sexualidad en niños, orientaciones sexuales en plan todo lo que es, no la sexualidad enfocado a un tema normativo, sino a todo. No clasificarlo en sí como que todo tiene que ser hetero o no dar por sentado que es hetero, sino normalizar todas las orientaciones, normalizar el libido que es el libido como se vive. Bueno, y yo qué sé, todo lo que es de lo afectivo, el tema afectivo. Si ya hemos hablado de la identidad, por un lado, vale ya, o sea, el tema de la identidad de tu mismo, de tu autoestima se puede trabajar en el bloque de género, pero en el bloque de sexualidad: ¿Cómo tu trabajas la autoestima ahora con los demás? A lo mejor no tu autoestima, sino

tu afecto, el afecto, las relaciones afectivas, diferentes tipos de relaciones, no sólo la monogamia. Mucho.

01:34:04 – C.T.A: Yo creo que empezaría con todo lo que ha dicho Carlos, pero yo creo que empezaría lo mejor los primeros ciclos, dando sobre todo lo que es el autoconcepto de uno mismo y el consentimiento personal y ajeno, creo que es como la base. Si tenemos un iceberg enorme, eso es la base. Pues a qué quiero decir que sí. A qué quiero decir que no. Que se me tiene que respetar en absolutamente todo y luego el autoconcepto que tengo de mí mismo, porque muchos niños con una falta de autoestima, que luego se convierten en adultos con falta de autoestima. Y eso es así. Y eso de sexualidad también en plan cómo veo yo mi cuerpo, cómo me lo percibo, cómo siento yo mis emociones, cómo las expreso, cómo puedo expresar la mejor, cómo autogestionar algunas emociones que siento, pensamientos, cómo lo digo. Tener esa percepción de que lo que yo digo influye en los sentimientos del otro, que yo me tengo que hacer cargo de eso, que también entra dentro del autoconcepto y el consentimiento. Entonces yo empezaría por eso que para mí creo que es la base y luego ya me metería en materia. Una vez que eso ya está entendido bien, ya empezaría con todo lo que viene a ser las orientaciones y las identidades, los tipos de familia, los tipos de relaciones. Y yo empezaría más por ahí. Y luego, ya en el último ciclo, se daría la libido, lo que podemos sentir en nuestro cuerpo, el inicio de las hormonas, que a lo mejor lo sientes y que a lo mejor no y no pasa nada y que todo está bien y empezaría un poco, pues construyendo todos esos bloques así, desde esa base hasta lo que viene a ser el piquito, que es lo que se ve. Pero realmente no puedes empezar hablando de identidad y de tipos de relaciones y de cosas de relaciones, si tú no tienes la base que es. Me conozco a mí y sé expresar lo mío y lo que yo expreso, e afecta a ti también. Entonces, si no tienes esa base, yo creo que no puedes seguir más adelante porque no vas a conseguir entenderlo.

01:36:00 – C.R.R: Y otra cosa, yo lo mío lo decía para lo empacaba la universidad, no tanto a una organización primaria, pero también otra cosa que se debería tratar dentro de este tema en la universidad es el tema de la menstruación. O sea, me parece fundamental, porque después llega el maestro que cree que no va a hablar de ese tema en la vida y que va a mirar con asco, efectivamente, el tema de una compresa. O sea, entonces qué pasa, ¿cuándo haya que hablar de este tema, se va a ir el maestro para que hablen sólo las féminas con cuerpo femenino? También te digo que eso..., eso es otra de las carreras, que yo a lo mejor soy muy radical en este tema, pero yo no dejaría entrar en

educación, ¿qué quieres que te diga? Tú tienes que tener unos mínimos y si no vas a tener esos mínimos te dedicas a ser cartero a algo que realmente te interese.

01:38:35 – A.L.C: También te digo, con profesores que son dinosaurios en educación no podremos avanzar en ese sentido, en mentalidad me refiero.

01:38:45 – C.R.R: O sea, estoy de acuerdo contigo completamente. Pero la edad no justifica que no te actualices porque después hay gente más mayor que se va actualizando y que se va poniendo al día, y va respetando todo y otros que quieren quedarse ahí y otros jóvenes que son para darle de comer aparte.

01:39:06 – M.B.H: Claudia, cuando has dicho lo de que se trate más la menstruación. Yo es que antes no podía hablar cuando se habla de la sexualidad en mí en mi vida. Yo tenía un profesor que era muy bueno, pero ya en tercero, cuarto de la ESO ya cuando no me servía, pero bueno. De biología, que cuando llegó el tema, antes de empezar a dar nada, dijo: " Vale, cierro el libro y abro preguntas. Podéis preguntarme lo que queráis dentro del respeto". Entonces, claro, a mí me sorprendía una pregunta sobre todos los chavales cis que decían: "¿Pero ¿cómo una mujer puede estar sangrando cinco días sin morirse? Pero bueno. Y también que imponía mucho respeto en plan de que en estos días ellas están pasando por bueno, n este caso estaba muy cisonormalizado, entonces, pues decía mucho de ellas, pues ellas están sufriendo muchos cambios hormonales. También están toda la noche, que si la compresa, que si con el tampón que nosecuántos. Entonces, también hay que entenderlas a ella, que a ellas no les dicen: "bueno, si tenéis la regla pues os apartáis, cuando estáis bien volvéis. No, ellas tienen que seguir su vida diaria y tal". Luego también nos abrió mucho muchos otros aspectos de la vida y tal. Yo creo que también habría que dejar que los niños autodescubrieran, pero no tanto como a nosotros nos han dicho venga a buscarse la vida, ¿no? Pero que me vengáis y me preguntáis qué queréis saber vosotros. Para yo tampoco poner la teoría por delante y vosotros hacer ¿cómo? Primero me preguntáis vuestras dudas. Yo respondo y entonces empieza a dar la teoría básica y ya entonces volveré. Poco a poco vuestras dudas se van resolviendo, incluso desaparecen.

01:41:49 – C.R.R: Claro, pero para eso tiene que estar transformado el profesor. Si el profesor que si como los cishet que conozco en la carrera les preguntan eso. El tema es que el tío no va a querer mirar el tema de la regla, no le vaya a salir a él.

01:42:17 – C.T.A: Es como no vamos a hablarle de la regla, pero venga ahora con el GTA matando gente y películas de bombas y ahora uno con un brazo para allá y la pierna para allá, ¿perdona, ¿y eso no?, ¿eso no da asco? Al final es lo mismo, ¿no? Es como lo que hablábamos antes. Son muchísimos temas tabú, pero son temas tabú en el sentido de es tabú hablarlo, pero es tabú también no hablarlo. Es una cosa muy extraña. Es como el sexo en sí, ¿no? Es tabú no tenerlo. Es muy raro que no quieras tener sexo y que no te importe. Ahora, si lo tienes, no lo digas, porque eso también es tabú. Es como lo tienes que tener, porque es obligatorio tenerlo, porque si no eres una persona muy extraña y eres un tabú. Pero ahora, si lo tienes, también eres tabú y no disfrutes de tu sexualidad a tope. Entonces, entonces, ¿qué pasa? ¿por dónde vivió esto? También ellos ni siquiera ellos, creo que ni siquiera ellos, saben bien que de qué se compone todo ni cómo abordarlo. Y eso no vamos a saber abordarlo, a no ser que se dé las etapas de educación primaria, porque es que los que ya son dinosaurios se puede hacer muy poca cosa. Realmente es triste, pero es así. Es como hablar con un bloque, entonces por eso hay que ir más para atrás y empezar a hablarlo a los niños, que son las futuras personas grandes y adultas, para que ese tema deje de ser tabú. Porque ahora, por mucho que estemos aquí en una reunión con 80 dinosaurios, no me van a entender porque no van a querer entenderme.

01:43:58 – A.S.RC: Además, que los niños lo naturalizan de una forma u otra ciudad tan maravillosa, tan estupenda. Yo tengo muy buenos recuerdos de mi aula de tres años, que son las experiencias que he podido tener más libertad porque estaban centro un poco..., no era muy liberal, pero trataba las cosas con mucha naturalidad y es maravilloso ver a los niños pequeños de 3 años que van todos juntos al cuarto año. Es muy gracioso porque además se tocan y exploran y yo tengo esto y ya tengo lo otro y es muy bonito porque ellos lo naturalizan muy bien y cuando hablas con ellos o te salen una asamblea, la asamblea es el principio de la mañana, que se sientan todos en corro y charlamos un rato. Y a lo mejor uno te dice: "sí, porque mi madre dejó..., ha manchado toda la camada de sangre". Se puedes hablar de las reglas y no les da asco y no les parece nada extraño. Pero sí, ellos con tres años lo están viendo como lo más natural del mundo. Somos nosotros los que estamos creando el tabú de "ay, no te tires de la churrita; mmm, no vamos a cambiar de tema que la sangre, que no sé qué"; somos nosotros, lo que les pasa porque yo desde muy pequeño lo viven como normal, sin problemas.

01:44:25 – C.T.A: Y además yo creo que los niños son muy inteligentes, pero les obligamos a ser tontos de mayores y es un pensamiento que tengo súper confirmado. Es como los niños son listísimo y uno de los problemas grandes de la sociedad creo que ha sido que hay algo que al crecer nos volvemos estúpidos. Toda aquella persona que no recuerda como su niño las curiosidades que tenía de niño y también porque a la sociedad le viene bien que te vuelvas muy estúpido, entonces se te va a educando, no crear esos tabú o a esquivar ciertos temas. Pero eso también es como cuando lo del pin parental, "no, es que son niños y hay que protegerlo y no se les puede hablar de esas cosas". No, no se te puede hablar a ti, a un niño perfectamente. Eres tú el que no quiere oírlo. El pin parental es para ti, no para el niño, que eres tú el que tiene una fragilidad extrema. El niño lo entiende perfectamente. Y entonces no me vuelvas al niño estúpido que el niño está siendo muy inteligente y se volverá estúpido por tu culpa. Entonces, si estos temas no están ahora y no son asignatura, es porque ellos quieren niños tontos y lo están consiguiendo. Y se ve en la sociedad.

01:45:26 – A.S.RC: Y porque a nivel social, seguimos considerando su sexualidad como sexo y es lo que no quieren que entre dentro de la infancia.

01:45:37 – C.T.A: Pero, es lo que tú dices, tú te miras, te tocas, miras al de al lado y dices "a ver qué tienes tú, a ver si te lo toco qué pasa a ver si me lo tocas tú a mí qué pasa". Todas esas cosas están ahí, pero los niños, claro, también son muy listos y saben qué cosas tienen que decir y qué cosas no tienen que decir. Y ellos aprenden muy rápido que eso es algo que no se dice y que no se habla. Entonces ellos lo van a seguir descubriendo perfectamente.

01:45:59 – C.G.P: Cuando yo era pequeña, yo tengo un hermano pequeño que tiene dos años menos que yo. Y nos metíamos en el cuarto de baño porque yo sabía que estaba haciendo algo mal. Me metía en el cuarto de baño y nos bajábamos los pantalones y yo me acuerdo de que yo le miraba y mi hermano me miraba. Muchísima curiosidad porque no entendía, o sea porque yo tenía eso y mi hermano tenía lo otro. Pero un día nos vio mi madre y como que nos regañó un montón y yo empecé a sentirme fatal, me dio mucha vergüenza y ya no lo volví a hacer.

01:50:53 – C.R.R: Por eso yo creo que es tan fundamental volver a lo que, más o menos estabais hablando que lo quería decir antes de que, o sea a los niños que también, ¿no?, pero no todo. Yo no creo que empiece por los niños, sino empieza por lo docentes

que les van a enseñar son niños porque como estabais diciendo, los niños están completamente abiertos a aprender, se van a creer lo que le digas. Los niños están abiertos, no tienen esos estigmas todavía sociales. Bueno, qué eso, en plan, que los niños están abiertos y los niños no tienen las etiquetas y los estereotipos sociales tan marcados como lo obtenemos los mayores y somos nosotros los que lo que se los imponemos. Lo que le decimos no te toques, eso es algo que no puedes hacer, eso solo... Entonces no es tanto los niños, sino que si el que le va a enseñar al niño no tiene ni idea. Y lo importante es el supuesto formado docente, que tiene una titulación, que va a enseñar al niño que le enseñe acorde a lo que tiene que enseñarles; es decir, que, si tiene que enseñar sexualidad porque ponemos la sexualidad como una asignatura en educación primaria, por ejemplo, si el docente no tiene ni idea, ¿cómo va a enseñar?, le va a enseñar dentro de la normativa, dentro de los estereotipos y dentro... Entonces lo principal es cambiar la mentalidad de nosotros docentes, porque cada cual que va a llegar y que se va a ir cuando se hable de regla porque le da asco, ¿sabes?

01:52:51 – M.B.H: Y es que el profesor se te queda mirando así, bueno, "salte de la clase y échate agua, ¿no?". Y yo a punto de potarle en la cara diciéndole: "ero tú me ves con cara de levantarme". Yo tengo muchos recuerdos de tener que estar en el pasillo sentado, así abrazándome, porque digo es que no hay nadie que me venga a decirme eso no es normal, porque yo me acuerdo de estar tumbado en el sofá de secretaria o de la portería diciéndome no pasa nada, ya viene tu madre recogerte, pero ya te vas a casa y todas las profesoras me venían diciendo que eso es normal. Es normal que te duela. Mi prima la tenían que ingresar porque le dolía mucho y yo los miraba con una cara de ¿pero vosotros queréis que eso es normal.

01:54:09 – Entrevistadora: Me gustaría hablar de que en el currículo, en los decretos, en las órdenes amor y en todas las leyes vale se hace mucha referencia al tema de la discriminación y en el tema de la transversalidad de ciertos de aspectos como es el feminismo, bueno realmente no hablan de feminismo, porque si dicen feminismo parece que están atacando a los hombres; pero dicen que tiene que haber una no-violencia y una igualdad entre hombres y mujeres. Hablan del tema del racismo, de la xenofobia de todos los tipos de discriminación y de cómo educar en valores y en todo este tipo de discriminación. Entonces, la pregunta que lanzó es que si creéis que se puede educar realmente ¿no?, por ejemplo, se puede destruir el racismo sin estar formado no solamente en antirracismo, sino también tienes que estar formado, por ejemplo, en educación sexual,

en feminismo, la paz y la no violencia, o en objetivos de desarrollo sostenible. ¿Creéis que realmente educar en un tema transversal es útil? ¿o es necesario que todos los temas transversales estén presentes para poder llevar a cabo un buen cambio social?

01:55:15 – C.T.A: Todos presentes en el sentido de, por ejemplo, no es lo mismo ser un hombre negro que una que una mujer negra. No es lo mismo ser un hombre negro cis que un hombre negro trans no es un ser una mujer negra cis que uno trans. Todo eso, va ligado a si tienes que tratar una cosa, tienes que tratar de otra. También está muy ligado lo de las clases sociales. Tú no puedes ir con un discurso, por ejemplo, feminista súper burgués, porque las clases sociales repercuten mucho en la aceptación, por así decirlo. No es lo mismo ser una mujer burguesa que una mujer de clase obrera. Eso es así. Entonces, si tú tienes que tratar transversalmente que eso es otra cosa, yo no lo trataría de forma transversal. Pero bueno, yo me cargaría todos los temas transversales y los metería como troncales. Pero independientemente de eso, no creo que se pueda tratar un solo tema. Hoy vamos a hablar de las personas. Hoy vamos a hablar de los gays, hoy vamos a hablar de los ciegos. Es como no, cariño. Son todas personas con circunstancias diferentes. Si tú tienes que tratar y educar desde la transversalidad, tienes que tocar todos los temas, porque todos los temas son los que desarrolla una persona y hay muchísimas personas distintas, con muchísimas circunstancias distintas que le van a afectar esas circunstancias de forma distinta. Entonces, si tú quiere diversificar, tratar la diversidad, tú tienes que tener en cuenta todos esos aspectos. Si en verdad que es más difícil abordar todos que abordar uno, porque si tenemos conocimientos sobre el tema, pero yo lo veo bastante necesario. Por lo que he dicho, no es lo mismo ser una mujer negra que un hombre negro, y no es lo mismo ser cis que trans y tener la clase social que tenga. Todo eso se ve repercutido y todo eso influye unos con otros y en muchos nexos entre sí. Entonces yo creo que se tiene que dar todo. Todo va interrelacionado, como en la vida misma. En plan, tú no tienes algo, solo que no influye nada más en una pompa en una pelota todo se ve repercutido por muchas más cosas que tú debes de tratarlas todas.

01:58:26 – C.G.P: Intentando responder a todo lo que has dicho. Yo creo que sí. Primero que tienen que tener una buena formación para poder formar bien. Eso me parece súper importante porque tú no pueden formar en la antiviolenencia o el antirracismo, no sé qué si, a lo mejor sin saberlo eres racista porque cree que no lo eres, pero serlo de alguna forma; y después, en cuanto a la transversalidad, yo creo que es súper importante dar todo este contenido de manera transversal para que realmente exista una visibilidad de toda la

diversidad. O sea, tiene que ser transversal, pero también se tiene que enseñar de forma directa porque si no, no se está dando una información completa, sino que se están dando como pinceladas en plan, venga, está ahí, está ahí, pero no se está explicando, no se está formando bien. O sea, se debería dar de forma transversal, pero también de forma directa.

01:59:27 – A.S.RC: Yo opino que para poder dar de forma transversal este tipo de contenido tendríamos que transformar la escuela y que realmente las aulas fuesen diversas, porque el aula tiene una persona con una discapacidad, o una persona transexual o una persona de características, vamos a utilizar el término diferente, no lo tienes que trabajar tan directamente porque lo estás viviendo. El problema es que nuestras aulas son muy homogéneas, entonces cuando tú tienes ese grado de homogeneidad... Es que si no lo trabajas directamente no hay otra forma de trabajarlo porque, alguna ha dicho ¿cómo vas a trabajar el racismo sin una formación y sin saber que eres racista?, lo mismo yo misma, en una temporada de mi vida, he hecho comentarios racistas y no me he dado cuenta y a día de hoy puedo hacer comentario de otro tipo, de otra índole, sin mala intención, pero por el simple hecho del desconocimiento, de no haber tenido contacto según con qué realidades. Entonces, claro, la formación es muy importante, pero también creo que las aulas no son diversas. Entonces, no es un reflejo de la sociedad, la sociedad sí que es diversa y empezaría..., ya te digo, destruyéndolo todo, prenderles fuego, echar a correr y empezar de nuevo.

02:02:05 – C.T.A: No es un reflejo de la sociedad como tal, porque la sociedad es muy diversa. Pero sí es verdad que el cómo organizamos la sociedad también es bastante homogénea. O sea, los ricos viven en un lado y los pobres viven en otro. Aquí hay equis tipos de familia. Si no cuadran en este tipo de familia, te vas a otro barrio donde hay otros tipos de familia. Entonces, es verdad que nosotros estamos encasillando las aulas como encasillamos la organización de la sociedad, que es de forma muy homogénea, y eso todo se ve reflejado. Entonces, si tú quieres cambiar la realidad de las aulas, que es lo complicado y creo que por eso hay un avance tan poco significativo, porque esto tiene que cambiar primero la realidad de fuera o al revés, yo creo que es verdad que es más difícil cambiar la realidad de la sociedad en sí, pero es mejor si empiezas solo por el cole, que es un paso muy grande, pero te van a venir todos los de fuera, a criticar lo que tú estás haciendo dentro del cole. Entonces creo que es algo que se tiene que dar de forma bidireccional a la vez. Ni uno ni otro, porque los dos te saldrían bastante desorganizados creo yo, sino que tienes que..., es un trabajo como lineal, entre dos líneas paralelas que se

interrelacionan..., con aulas diversas, como dice Araceli, sería mucho más fácil porque no tienes que tratarlo tan directamente o no directamente, sino es lo mismo que, por ejemplo, pongo mi ejemplo. Vale, yo vivo la realidad de que es todo desierto volcánico y a mí se me ponen a dar los árboles. ¿Qué quieres que te diga? Yo no entiendo y no he visto un árbol. No sé si me explico. Me estás hablando de algo que yo tengo un concepto teórico, pero no tengo una experiencia visual de ir a un bosque. O sea, yo solo veo lava, tierra, unos volcanes... como aquí, más o menos lo mismo. Claro, yo puedo ir a un aula y decirte "mira es que existen distintos tipos de familia, distintos tipos de raza, pero si el niño no tiene una experiencia directa con eso, le va a gustar muchísimo más interiorizar ese concepto entonces con aulas diversas, eso sería un plus enorme porque el niño ya lo tiene y a lo mejor si se produce un comportamiento poco tolerante, tú coges eso y ya lo trabaja, por eso es ahí. Entonces eso es mucho ya ganado.

02:05:06 – C.R.R: También ahora que ya has hablado de la tolerancia, es que veras, o sea, a mí no me vale decir "trabajo el racismo para desarrollar las competencias sociales, cívicas, competencias en valores, etcétera, y que el niño no sea racista". Si el niño no es racista, pero es un homófobo de la leche, o es un misógino o es lo que sea, no ha desarrollado esa competencia y no ha desarrollado esos valores. Es decir, es que la tolerancia no va a un aspecto concreto, va a todo. Entonces, claro que se tienen que trabajar absolutamente todas las desigualdades de todos los ámbitos, toda la diversidad que hay para que el niño desarrolle esos valores. Si no, se va a quedar encasillado en vale no soy racista, pero claro, a la mujer negra que le den por culo, no porque sea negra, es porque es mujer, ¿no? Las cosas tienen que trabajar absolutamente todas las desigualdades además es que van mucho de la mano, ¿no? Para poder desarrollar esa competencia se tiene que trabajar desde todos los ámbitos y como decía Celia, no transversalmente completamente explícito. No puede estar en el currículo oculto, ahí vamos a meterlo para quedar bien, para a respetar la ley. No, no, no, vamos a meterlo porque tiene que ser un contenido que se tiene que dar a igual que se dan los seres vivos.

02:07:43 – A.S.RC: También deberíamos plantearnos hacer troncal lo transversal y transversal, lo troncal, que la escuela, el objetivo sea formar personas. Y ya de paso, si tienes algún conocimiento, guay en el sentido de vamos a priorizar tu gestión emocional, tu identificación como persona, la empatía hacia los demás, el cómo relacionarte con la sociedad de la que no sabemos relacionarnos, no sabemos respetar, no sabemos hablar, no sabemos expresarnos nosotros mismos. ¿Cómo vamos a entender al otro si yo no me

entiendo? Y luego de forma transversal a ese tipo de contenido social que son mucho más importante, pues ya das la matemática, la lengua, las ciencias sociales, las ciencias naturales.

02:08:28 – C.R.R: Porque además así es más fácil, es mucho más fácil, tener la prioridad de desarrollar unos valores en el individuo y que esos valores los vaya desarrollando, sea ambientado en la naturaleza, ambientado en ciencias naturales, etc.

01:08:48 – C.T.A: Mucho más fácil hallar fácil en el sentido de si tú estás bien contigo mismo, tienes tiempo para pensar en los contenidos que te están impartiendo. Si no tú vas a estar dando matemática y yo voy a estar pensando "por qué me siento así, es que estoy fatal porque quiero pegarle un estuchazo al de al lado, qué me pasa por qué me encuentro mal o pensando en lo que a mí me hace feliz o lo que voy a hacer después de clase", que me interesa más que eso. Si tú estás bien contigo mismo, tienes muchísimo más tiempo para entender todos esos conceptos teóricos que te están diciendo. Y no es algo..., un pensamiento mío es que está corroborado, científicamente está ahí, pero como nos lo suda todo lo científico pues aquí estamos; pero es que está comprobado que hay mejores notas académicas cuando se da una formación a nivel del desarrollo de la persona, porque no tenemos tiempo para los otros contenidos. Solo entonces te puedes preocupar de los académicos; pero para preocuparte de lo académico, tienes que cambiar toda la estructura del colegio, pues está comprobado que funciona así. Si no lo haces, es por vago, porque no te interesa o lo que sea.

02:10:49 – C.R.R: También que ya está lo básico. Si yo no respeto a una persona, por ejemplo, vamos a ir a lo súper obvio. Yo soy un racista de mierda y mi profesor es negro y mis padres me han educado en el racismo supremo. Yo no le voy a echar puñetera cuenta de mi profesor, ¿sabes? En plan, porque no lo estoy respetando. Entonces si soy un machista, misógino también, no lo voy a tener tanta consideración a mi profesora y sí voy a valorar un montón a mi profesor de Educación Física.

02:11:29 – Entrevistadora: Vale ya, para concluir voy con una pregunta súper cortita, no hace falta que desarrolléis. ¿Creéis que todos los aspectos que habéis hablado, por ejemplo, habéis hablado del respeto, habéis hablado de la tolerancia, habéis hablado del acuerdo, del consentimiento..., creéis que todos los aspectos que han ido saliendo a lo largo del tiempo que hemos estado hablando se pueden trabajar desde la educación sexual?

02:12:09 – Todos: Sí, claro.

02:12:13 – M.B.H: Va todo dentro porque, como hemos dicho antes, la educación sexual no está centrado simplemente en el coito, sino que está en todo el ámbito de contigo y con los demás.

02:12:28 – A.S.RC: Claro es entender la sexualidad como el desarrollo de la persona, no solamente del sexo en sí, es que somos..., somos seres sexuales, al fin y al cabo, y forma parte de nuestro desarrollo y nuestro autoconocimiento, entonces lo puedes trabajar desde la sexualidad.

02:12:48 – Entrevistadora: Perfecto. Pues sí se concluyen los grupos de discusión. Muchas gracias por participar, os mandaré el TFG cuando esté acabado para que podáis leerlo.

ANEXO VI: GLOSARIO

- **Aceptación:** es la facultad por la cual una persona admite a otra persona, objeto o pensamiento. Se trata de un término que hace referencia a la idea de la autoaceptación, reconociendo todo lo bueno y malo que tengamos, admitiendo errores.
- **Actitud:** disposición o inclinación duradera de aprobación o desaprobación/aversión hacia alguien o algo (personas, ideas, objetos, hechos, etc.).
- **Altruismo:** teoría ética que basa la moralidad principalmente en el interés hacia los otros; se opone al egoísmo, hedonismo y utilitarismo.
- **Autoestima:** forma con la que una persona se valora a si misma por lo que es y por lo que es capaz de hacer. Son señales de autoestima resolver con éxito las dificultades de la vida y afrontarlas de modo adecuado, aceptar las críticas, prestarse a indagar las causas de los propios fracasos, etc.
- **Autonomía personal:** consiste en hacer lo que se hace libremente y siguiendo el dictado de la razón; la autonomía se identifica con la autodeterminación y es contraria al libertinaje, al gregarismo, la inconsciencia, el conformismo compulsivo y la irresponsabilidad.
- **Bienestar:** estado de las personas cuyas condiciones físicas, psíquicas y sociales le proporcionan un sentimiento de satisfacción y tranquilidad.
- **Bifobia:** Rechazo hacia las personas bisexuales que procede del desconocimiento de esta orientación sexual. Todavía hay muchas personas, que se niegan a aceptar que se pueda sentir atracción afectiva y sexual hacia personas de ambos sexos.
- **Bisexual:** una persona que se siente atraída por personas de más de un género.
- **Bullying:** conducta repetida a lo largo del tiempo que causa de manera intencional daños o incomodidad a través del contacto físico, los ataques verbales o la manipulación psicológica. El acoso involucra un desequilibrio de poder.
- **Cis:** apócope de los términos cissexual y/o cisgénero. Se suele usar esta palabra para englobar ambos términos y unificar diferencias entre ambos.
- **Cissexual:** las personas cissexuales son aquellas que su identidad sexual, de género y/o expresión de género cumplen con los mandatos y expectativas de la sociedad en cuanto a sexo y género.

- **Cisgénero:** término utilizado para aquellas personas en las cuales coinciden la identidad de género, su expresión de género y el sexo asignado al nacimiento con las expectativas de cómo han de ser los hombres y cómo han de ser las mujeres.
- **Coeducación:** educación que promueve la igualdad fundamentándola en el respeto a la diversidad, la valoración y visibilización de lo femenino y masculino e impulsando la libertad de elección. Supone conocernos y conocer a los educandos. Desaprender y aprender para identificar nuestros propios sesgos, cuestionar y reflexionar alrededor de los modelos sociales que tenemos alrededor y de los valores que transmitimos para que conduzca a la acción promotora de la igualdad.
- **Derechos Humanos:** son aquellos que se atribuyen al hombre por el hecho de pertenecer a la especie humana. De hecho, los Derechos Humanos, tal y como piensan hoy muchos, pecan de eurocentrismo, en el sentido de que responden a una visión y organización de la vida propia de occidente, y se caracteriza por defender a ultranza el valor de la individualidad como valor hegemónico.
- **Diálogo social:** comprende todo tipo de negociaciones y consultas entre distintas personas sobre temas de interés comunes. El principal objetivo es la promoción del consenso y de la implicación democrática de los principales actores que participan en ella.
- **Discriminación:** trato injusto o distinción arbitraria con base en la raza, el sexo, la religión, la nacionalidad, el origen étnico, la orientación sexual, la discapacidad, la edad, el lenguaje, el origen social u otra condición de una persona.
- **Dogmatismo:** Es la intransigencia, el estar convencido de que las ideas de uno, del grupo al que pertenece, son las únicas válidas, rechazando como viables otros principios o criterios ajenos al propio grupo. Da lugar a las personalidades autoritarias. Es el conjunto de las características propias de la personalidad autoritaria.
- **Educación formal:** es la que es intencionada, planificada y reglada.
- **Educación inclusiva:** proceso de reforzar la capacidad del sistema educativo de llegar a todos los estudiantes.
- **Educación informal:** es la que se ofrece de forma casual, sin planificación, en la cotidianidad del día a día. Por lo tanto, no es una educación que aparezca en el ámbito curricular ni en las instituciones educativas.

- **Educación no formal:** es intencionada y planificada, pero fuera del ámbito reglado; es decir, es una educación organizada, pero no totalmente institucionalizada.
- **Egoísmo:** teoría ética que fundamenta la moralidad de la conducta en el interés propio.
- **EIS:** Educación Integral en Sexualidad. Es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos.
- **Esquemas mentales:** es un patrón organizado de pensamiento e ideas preconcebidas, es nuestra forma particular de pensar y de ver el mundo que guía nuestras emociones y condiciona nuestra conducta de manera inconsciente.
- **Estereotipo:** es la imagen que se crea de los demás a partir de una observación superficial y sesgada; el estereotipo incluye elementos cognitivos como creencias, actitudes, normas y valores.
- **Estereotipo de género:** Un estereotipo es una creencia que atribuye características específicas a los miembros de un grupo, generalmente de manera arbitraria, basándose en ideas compartidas y, aunque sin ninguna base, comúnmente aceptadas. Los estereotipos de género hacen referencia a aquellas creencias arraigadas fuertemente en la sociedad acerca de cómo son, o como deben ser, las mujeres y los hombres. Son creencias que dictan los roles que los hombres y mujeres han de desempeñar en la sociedad a la que pertenecen.
- **Estigma:** opiniones o prejuicios que tienen las personas o la sociedad que afectan negativamente a una persona o a un grupo. Cuando se actúa en función del estigma, se produce la discriminación.
- **Ética:** constituye la reflexión acerca de los códigos y juicios que ostenta una persona o grupo sobre la moralidad o inmoralidad de los comportamientos humanos. Mediante la reflexión filosófica, la ética tiene por objeto explicar,

comparar y dar razón de los códigos y valores morales, en cuanto fundamentos legitimadores y contenidos de la moral. Ética es la moral pensada.

- **Etnia:** es un conjunto de personas semejantes por sus rasgos físicos y, principalmente, por sus afinidades culturales (lengua, creencias y normas). A los grupos étnicos se le suele aplicar también el concepto de comunidad.
- **Etnocentrismo:** es la actitud que considera los rasgos culturales propios como los únicos merecedores de una valoración social positiva, juntamente con la tendencia a despreciar y minusvalorar los rasgos, creencias y valores de otras culturas; del etnocentrismo dimanar la xenofobia y el racismo.
- **Expresión de género:** maneras en que una persona expresa su propio género ante el mundo, por ejemplo, mediante su nombre, vestimenta, modo de caminar, hablar y comunicarse, papeles sociales y su conducta en general.
- **Fanatismo:** consiste en la defensa por métodos violentos las propias ideas en contra de la de los demás. En lo político conduce al terrorismo y en lo estatal, al nazismo, al fascismo y al fundamentalismo ideológico y político.
- **Feminismo:** movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su género con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera.
- **Fundamentalismo:** en sentido estricto, consiste en la defensa a ultranza de determinados valores o dogmas religiosos, basándose en la literalidad de los textos sagrados, como, por ejemplo, negar el evolucionismo a partir de la creación divina del mundo descrita en el Génesis. En el sentido amplio, este concepto se aplica también a las posiciones radicales en el campo de la política, economía, estética, etc. ejemplos típicos de fundamentalismos fueron el fascismo y el nazismo, y más cercanos a nosotros, el comunismo estalinista y, para muchos también el actual laicismo.
- **Gay:** una persona que se siente principalmente atraída por las personas del mismo género, con quienes tiene relaciones. Se utiliza generalmente para los hombres, pero también lo utilizan algunas mujeres.

- **Género:** se refiere a los atributos y las oportunidades sociales asociados al hecho de ser hombre y mujer, y las relaciones entre mujeres y hombres y niñas y niños, así como las relaciones entre mujeres y las relaciones entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones son producto de una construcción social y se aprenden mediante los procesos de socialización.
- **Género no binario:** es el término que se utiliza para designar a varios grupos e identidades que disienten del sistema de género binario y adoptan otro tipo de modalidades para expresar su género entre las cuales se encuentran: agénero, bigénero y género fluido.
- **Heteronormatividad:** creencia de que la heterosexualidad es la orientación sexual normal o predeterminada.
- **Heterosexualidad:** una persona que se siente física, emocional y sexualmente atraída por las personas del sexo y/o género contrario.
- **Homofobia:** temor, incomodidad, intolerancia u odio hacia la homosexualidad y las personas, sobre la base de su orientación sexual, real o percibida.
- **Homosexual:** una persona que se siente física, emocional y sexualmente atraída por las personas del mismo sexo y/o género.
- **Identidad de género:** experiencia individual e interna profundamente sentida de una persona acerca del género que puede corresponder o no al sexo que se le asignó al nacer.
- **Inclusión:** proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todas las personas a través de la mayor participación en las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión.
- **Indefensión aprendida:** estado psicológico que se manifiesta cuando una persona comienza a sentir que es incapaz de modificar alguna situación, comportamiento o estado mediante sus conductas. Es decir, que nuestra conducta o actos no influyen en el resultado obtenido.
- **Indiferencia:** respuesta social que conduce al “destierro” de la persona, objeto o pensamiento del cual no sentimos atracción ni rechazo.
- **Institución Social:** entidad regulada por un conjunto de normas que sirven para organizar las agrupaciones humanas. Se apoya en tres núcleos: 1) la reproducción y relaciones de parentesco o familia, junto con la transmisión de la cultura a las

nuevas generaciones (educación), 2) la producción de bienes y servicios (economía) y 3) la organización social (política).

- **Integración:** proceso en el que el diferente se adapta a las características de la mayoría para ser integrado.
- **Intersexual:** una persona que nace con características sexuales (incluidos los genitales, las gónadas y los patrones cromosómicos) que no corresponden a las nociones binarias típicas de los cuerpos masculinos o femeninos. “Intersexual” es un término general que se utiliza para describir una amplia gama de variaciones corporales. En algunos casos, las características intersexuales son visibles al nacer, mientras que en otros no aparecen hasta la pubertad. Algunas variaciones intersexuales cromosómicas pueden no ser físicamente visibles para nada. Ser intersexual está relacionado con las características sexuales biológicas y es distinto a la orientación sexual o identidad de género de una persona. Una persona intersexual puede ser heterosexual, gay, lesbiana o bisexual y puede identificarse como mujer, hombre, ambos o ninguno de los dos.
- **Invisibilización:** proceso que se basa en la estereotipación, la violencia simbólica y la deslegitimación que desencadenan en omitir la existencia de minorías sociales con la finalidad de suprimir su identidad y así reducir la resistencia a la dominación y mantener el poder político y el control sociocultural.
- **Justicia:** la justicia es un conjunto de principios y normas que tienen que ver con la formación y actuación de los grupos humanos dentro de las instituciones sociales y, especialmente, las relaciones igualitarias entre las personas y las agrupaciones sociales y políticas.
- **Lesbiana:** una mujer que experimenta atracción física, emocional o sexual principalmente por otras mujeres, y que tiene la capacidad de mantener una relación íntima con estas.
- **Lesbofobia:** rechazo que sufren las mujeres lesbianas. Las lesbianas se enfrentan a una doble discriminación: por ser mujeres y por su orientación sexual y este es uno de los motivos principales por los que son menos visibles que los hombres gays.
- **LGTBI:** Acrónimo utilizado para referirse a lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales.

- **Machismo:** conjunto de creencias, prácticas sociales, conductas y actitudes perpetuadas en la cultura que infravalora a la mujer por el simple hecho de serlo, considerándolas inferiores.
- **Moral:** conjunto de valores por los que se regulan las acciones concretas de las personas, referidas tanto al comportamiento individual como al social. Es la moral vivida.
- **Moral civil:** es el conjunto de normas que orientan la obligación de participar y colaborar en el perfeccionamiento de todos los grupos sociales, al margen del signo o ideología que ostente.
- **Orientación sexual:** capacidad de toda persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de diferente género (heterosexual) o del mismo género (homosexual), o de más de un género (bisexual), y de tener relaciones íntimas y sexuales con ellas.
- **Personalidad:** manera de ser del individuo resultante de sus predisposiciones innatas (rasgos biológicos) y de las experiencias de aprendizaje o educación.
- **Pluralismo:** actitud que lleva a aceptar y respetar la diversidad de valores culturales en las sociedades actuales.
- **Postmodernismo:** es la corriente de pensamiento caracterizada por dos notas: la disolución o muerte de la cultura moderna nacida con la Ilustración, lo que implica la pérdida de la fe absoluta en el poder de la razón, y la visión fragmentada e individualista tanto de la vida (creencias, valores y sentimientos) como del conocimiento científico. Algunos pensadores lo definen como la pérdida de fe en la capacidad del hombre para alcanzar una visión unificada del mundo.
- **Prejuicios:** actitud constituida por tres elementos: 1) juicios elaborados sin una base suficiente de información referida a objetos o personas, 2) vivencia emocional, normalmente muy fuerte y de carácter negativo y, por último, 3) el componente conductual, que se manifiesta en un menor o mayor grado de facilidad o dificultad para tener las adecuadas relaciones con el entorno.
- **Principio de igualdad:** es una norma fundamentalmente jurídica en virtud de la cual nadie debe ser discriminado, de tal manera que todas las personas tengan los mismos derechos y oportunidades; incluye, también, el respeto a la diferencia y el desarrollo de la justicia distributiva con los colectivos más desfavorecidos.

- **Proyección:** es el proceso psicológico mediante el cual atribuimos a los demás lo que no toleramos en nosotros mismos; por ejemplo, tachamos a los demás de intransigentes para escusarnos de nuestra conducta intransigente con ellos.
- **Racionalización:** proceso que consiste en buscar falsas razones para ocultar la verdadera interpretación de la conducta que se considera inapropiada o errónea y que sirve para tranquilizar la propia conciencia y recuperar el equilibrio interior.
- **Raza:** del italiano *razza* (clase, especie) y del latín *ratio* (descendencia, linaje), a partir del siglo XIX significa linaje o grupo de personas procedentes de un pasado común y con características biológicas similares. Actualmente tiende a sustituirse el término *raza* por el de *etnia*.
- **Relativismo:** teoría según la cual no hay verdades propiamente objetivas. Referido a la moral o la cultural, equivale a negar la posibilidad de poder alcanzar mínimamente la verdad objetiva en esos ámbitos; en definitiva, decidir si algo es bueno o malo.
- **Retroalimentación:** información que provee un agente sobre el desempeño que otro hace de la actividad ejecutada. También conocido como feedback.
- **Rol de género:** atributos, oportunidades y relaciones de género entre mujeres y hombres, niños y niñas u otras identidades de género que varían de sociedad a sociedad, pueden cambiar con el tiempo, y se aprenden mediante los procesos de socialización acerca de conductas culturalmente esperadas, permitidas o valoradas sobre qué hacer y cómo estar en relación con el género. Los conceptos sobre el género rígidos y discriminatorios pueden llevar a la desigualdad y las prácticas dañinas que se defienden sobre la base de la tradición, cultura, religión o superstición.
- **Salud sexual:** estado de bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la sexualidad; no se trata simplemente de la ausencia de enfermedad, disfunción o dolencia. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de coerción, discriminación y violencia. Para obtener y mantener la salud sexual, se debe cumplir con los derechos sexuales de todas las personas, así como respetarlos y protegerlos.

- **Segregación:** es una forma de *discriminación* que tiende a excluir del propio espacio vital al diferente en la ciudad, en la escuela, el ocio, los transportes, la atención sanitaria.
- **Sexo:** características biológicas y fisiológicas (genéticas, endocrinas y anatómicas) utilizadas para categorizar a las personas como miembros de la población masculina o femenina (ver también la definición de intersexual).
- **Sexualidad:** aspecto central de ser humano que abarca el sexo, las identidades y los roles de género, el erotismo y el placer, la intimidad, la orientación afectivo sexual y la reproducción.
- **Sincretismo contextual:** a diferencia del relativismo cultural, partidario de considerar todas las culturas como conjuntos de valores absolutos, iguales e inconexos, el sincretismo contextual postula la valoración de cada cultura en función de las circunstancias particulares o del contexto concreto en el que se confrontan los valores de las distintas culturas en juego; así y por ejemplo, la religión, que en ciertos países islámicos el principal factor integrador de la sociedad, en los países occidentales, partidarios de la laicidad, la fe tiene la consideración de valor secundario e incluso irrelevante para la buena marcha de la sociedad.
- **Socialización:** proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.
- **Solidaridad:** virtud que inclina a promover la unidad, la pertenencia común, la interdependencia y el apoyo mutuo entre las personas y los grupos.
- **Tipificación de género:** proceso mediante el cual los niños y niñas aprenden la conducta que su cultura considera apropiada para cada género.
- **Trans:** término que se utiliza como abreviación de transexual o transgénero.
- **Transexual:** el término “transexual” a veces se utiliza para describir personas transgénero que quieren tener procedimientos médicos (que pueden incluir tratamientos quirúrgicos u hormonales) para que su cuerpo sea congruente con su identidad de género.

- **Transgénero:** una persona cuyo sentido interno de su género (identidad de género) difiere del sexo que se le asignó al nacer. Las personas transgénero pueden ser heterosexuales, homosexuales y bisexuales. Las personas transgénero pueden identificarse como hombre o mujer o con un género alternativo, una combinación de géneros o ningún género.
- **Transfobia:** temor, incomodidad, intolerancia u odio hacia las personas transgénero.
- **Valor:** se entiende por valor la convicción emocional que conduce a considerar algo como bueno o malo, valioso o despreciable.
- **Violencia:** cualquier acto, explícito o simbólico, que resulte, o sea probable que resulte, en daño físico, sexual o psicológico.
- **Violencia de género:** violencia en contra de una persona que se basa en la discriminación de género, las expectativas sobre el papel de género o los estereotipos de género; o que se basa en diferencias de poder vinculadas al género que resultan —o sea probable que resulten— en daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico.
- **Violencia simbólica:** violencia indirecta que describe la relación social de dominación y poder entre el grupo “dominador” y el grupo “dominado”, los cuales no evidencian o son inconscientes de las prácticas en su contra.