

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

CLAVE: 07PSU0190N

RVOE: ACUERDO NÚMERO PSU- 17/2016 VIGENTE A PARTIR DEL 17 DE JULIO DEL 2015

CASO PRACTICO:

**HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO
EN SEXUALIDAD INFANTIL: UNA EXPERIENCIA DE
SENSIBILIZACIÓN CON ESTUDIANTES NORMALISTAS.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN SEXOLOGÍA HUMANISTA Y ACOMPAÑAMIENTO
DE GRUPOS**

PRESENTA:

MARIA CRISTINA CAMPOS PINEDA

ASESOR:

DR. ROBERTO HERNÁNDEZ UGALDE

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS. JULIO 2026.

MOXVIQUIL



San Cristóbal de las Casas, Chiapas a 26 de junio del 2026.

Asunto: Dictamen

C. MARIA CRISTINA CAMPOS PINEDA
PRESENTE

La directora del Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable, hace constar que como resultado del proceso de Titulación con la opción Caso Práctico:

**HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EN SEXUALIDAD
INFANTIL: UNA EXPERIENCIA DE SENSIBILIZACIÓN CON ESTUDIANTES
NORMALISTAS.**

Por acuerdo del Consejo de Titulación, manifiesto a Ud. que reúne pertinentemente los requisitos académicos para presentar su examen profesional el día diez de julio de 2026 a las 16:00hrs. en el aula "LUM" del Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

DR. ROBERTO HERNÁNDEZ UGALDE
ASESOR

Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable
Clave: 07PSU0190N

Periférico Norte No. 4, Col. Ojo de Agua. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. 29210
967 165 07 77

Agradecimientos

A María Julia por enseñarme la potencia del amor y la libertad.

A Baldomero por su corazón noble y tierno.

A Adalberto por sus colores, por su creatividad amorosa y desafiante.

A Luis Ángel porque recuerdo tus grandes alas y deseo ser un refugio que puedas reconocer como lugar seguro.

A José María porque habitas mis pensamientos y me inspiras a llegar hasta ti.

A papá por ser mi refugio amoroso y por creer en mí.

A mamá por resguardar mi ser niña con la magia de su creatividad y su amor.

A mis hermanxs por construir conmigo un refugio amoroso desde el juego, las risas y la felicidad desbordada, porque en mi corazón creo en que podemos seguir construyendo juntxs reconociendo y respetando nuestras individualidades.

A todas las niñas, niños y niños que me han mostrado su inmenso corazón y me han recordado la alegría de la espontaneidad, la libertad, la risa y lo trascendental del vínculo amoroso en mi labor pedagógica.

A Moxviquil y a mis maestrxs por ser lugar seguro para reencontrarme y reconstruirme como persona, por ayudarme a conciliar mi profesión con mi ser madre, pero sobre todo por ayudarme a ser yo misma.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Planteamiento de la Sistematización	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Justificación	4
1.3 Preguntas orientadoras del diseño y sistematización de la experiencia formativa	7
1.4 Objetivos	7
2. Marco teórico-conceptual	8
2.1 Educación Sexual Integral: hacia una mirada holística	8
2.1.1 Generalidades de la ESI	9
2.1.2 El modelo Holónico de la sexualidad humana y sus manifestaciones en la niñez y la adolescencia	14
2.1.3 Los Derechos sexuales y reproductivos como marco fundamental para la niñez y la adolescencia	18
2.2 Desarrollo psicosexual y construcción del género	23
2.2.1 Etapas del desarrollo sexual en la niñez y adolescencia: conductas, cambios y necesidades de acompañamiento	23
2.2.2 Reproducción de estereotipos de género en el espacio escolar: mensajes prácticas docentes y mandatos sociales.	30
2.2.3 La perspectiva de género y la transformación de las prácticas escolares: hacia relaciones de paridad en los espacios educativos	35
2.3 El acompañamiento digno desde una sexología humanista y vivencial	39
2.3.1 La Sexología Humanista como enfoque pedagógico centrado en la persona, la dignidad y el respeto	41
2.3.2 Experiencia vivencial como herramienta formativa que integra cuerpo, emoción y cognición	43
2.3.3 Cualidades del acompañante en los procesos de Educación Integral en Sexualidad	47
3. Metodología	51
3.1 Enfoque y diseño metodológico	51
3.2 Contexto y participantes	52
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	53
3.4 Procedimiento de análisis y sistematización	54

4. Resultados	55
4.1 Resultados cuantitativos	55
4.2 Resultados cualitativos	58
5. Discusión	63
6. Conclusiones y recomendaciones	66
6.1 Conclusiones	66
6.2 Recomendaciones	67
7. Alcances y limitaciones	68
7.1 Alcances	68
7.2 Limitaciones	70
8. Bibliografía	72
9. Anexos.....	77

Introducción

Hablar de sexualidad en la escuela sigue siendo, en muchos contextos, un tema atravesado por silencios, incomodidades y resistencias. A pesar de los avances en políticas educativas y en el reconocimiento de la Educación Sexual Integral (ESI) como un derecho, su implementación en el aula continúa enfrentando múltiples desafíos, especialmente en la formación de quienes serán responsables de acompañar estos procesos: las y los docentes. En este escenario, la sexualidad no solo se enseña, también se transmite desde las creencias, emociones y experiencias personales de quienes educan, lo que puede limitar —o potenciar— la posibilidad de generar espacios seguros, respetuosos y significativos para niñas, niños y adolescentes (UNESCO, 2018; OMS, 2010a).

La presente sistematización parte de esa tensión entre lo que se propone en la teoría y lo que ocurre en la práctica. Desde una perspectiva de la sexología humanista y vivencial, se reconoce que la sexualidad no puede reducirse a contenidos informativos, sino que implica un proceso profundo de autoconocimiento, reflexión y relación con otras personas. En este sentido, el trabajo se centra en la formación de futuros docentes, explorando cómo sus propias historias, emociones y aprendizajes influyen en su manera de comprender y acompañar la sexualidad en el ámbito escolar (Rogers, 1997; Gendlin, 1982; M. Calvo, 2016). **A través de un proceso formativo vivencial facilitado para estudiantes normalistas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas**, esta sistematización busca identificar herramientas y estrategias pedagógicas que permitan un acompañamiento más digno, consciente y respetuoso. Más allá de generar respuestas cerradas, el estudio abre preguntas, visibiliza tensiones y recupera experiencias que muestran que enseñar sobre sexualidad también implica revisarse, cuestionarse y transformarse. Así, el trabajo no solo aporta elementos para la Educación Sexual Integral, sino que invita a repensar el papel del docente como acompañante en procesos profundamente humanos (Freire, 1970; UNFPA, 2020).

El presente trabajo se organiza en siete apartados:

En el primero se plantea la problematización de la experiencia y sus principales fundamentos; de dónde surge la inquietud por llevar a la práctica una experiencia formativa en el marco de una oportunidad concreta en alianza con una organización internacional.

El segundo desarrolla el marco teórico desde una mirada integral de la sexualidad y el acompañamiento, lo que sustenta los fundamentos pedagógicos de la experiencia formativa.

El tercero describe la metodología empleada, basada en un diseño mixto con predominancia cualitativa orientado a sistematizar una experiencia formativa de 40 horas con estudiantes normalistas en San Cristóbal de las Casas.

El cuarto presenta los resultados cuantitativos y cualitativos de dicha experiencia formativa.

El quinto desarrolla la discusión de los hallazgos.

El sexto reúne las conclusiones y recomendaciones.

El séptimo, finalmente, delimita alcances y limitaciones.

1. Planteamiento de la sistematización de la experiencia

1.1 Antecedentes

La educación sexual integral (ESI) ha demostrado ser un componente clave para el desarrollo saludable de la niñez y la adolescencia, al proporcionar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen la autonomía, el bienestar y el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos (UNESCO, 2018; OMS, 2010a). Sin embargo, en el contexto escolar persiste un desafío significativo: la implementación efectiva de estrategias pedagógicas que garanticen un acompañamiento digno de la sexualidad, centrado en la persona, la ética y la experiencia vivencial. Aunque los currículos formales incluyen contenidos de Educación Sexual Integral, la traducción de estos en prácticas educativas respetuosas, inclusivas y vivenciales continúa enfrentando múltiples desafíos. Diversos estudios señalan que la implementación efectiva de la ESI suele verse limitada por resistencias culturales, creencias personales del profesorado, estereotipos de género arraigados en la cultura escolar y la insuficiente formación especializada para abordar la sexualidad desde una perspectiva integral y basada en derechos (Morgade, 2011; UNESCO, 2018). Estas barreras evidencian que la incorporación de contenidos curriculares, por sí sola, no garantiza transformaciones en las prácticas pedagógicas, por lo que resulta indispensable fortalecer los procesos de sensibilización, reflexión crítica y capacitación docente para favorecer experiencias educativas coherentes con los principios de la ESI.

Las creencias, emociones y prejuicios de las y los futuros docentes influyen en cómo se aborda la ESI. Generan limitaciones en la transmisión de información confiable y en el acompañamiento de las y los estudiantes, afectando la internalización de aprendizajes clave para la prevención de violencia, discriminación y embarazos tempranos (UNFPA, 2022; Rubin, 1984). La persistencia de estereotipos de género y mandatos sociales aprendidos desde la infancia refuerza desigualdades y limita la capacidad de docentes para promover relaciones equitativas y respetuosas en el aula (Lagarde, 2011; Connell y Pearse, 2015).

Por otro lado, la evidencia sugiere que la incorporación de metodologías vivenciales y humanistas en la formación docente ofrece una vía prometedora para superar estas barreras. La sexología humanista y vivencial plantea que la comprensión de la sexualidad no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que requiere la integración del cuerpo, la emoción y la cognición, así como el desarrollo de habilidades de empatía, presencia y acompañamiento (Rogers, 1997; Gendlin, 1982; Estupinyá, 2013). Sin embargo, en México se trabaja muy poco en el cuestionamiento de cómo estas metodologías impactan en la formación de personas educadoras y en su capacidad para implementar un acompañamiento digno en contextos escolares, así como sobre las estrategias pedagógicas más eficaces para atender la diversidad de experiencias y necesidades de la niñez y la adolescencia.

En este contexto, se evidencia una brecha crítica entre la teoría y la práctica de la ESI: aunque los programas educativos promueven derechos, bienestar y equidad, la formación de las y los docentes no siempre integra herramientas pedagógicas que permitan un acompañamiento respetuoso, empático y vivencial de la sexualidad. Esta situación plantea la necesidad de investigar las estrategias formativas que mejor preparan a los futuros docentes, considerando sus creencias, emociones y resistencias, así como el potencial transformador de metodologías vivenciales en la educación sexual. La presente investigación busca responder a esta problemática mediante un análisis de las herramientas y prácticas pedagógicas que favorecen la educación sexual integral desde una mirada holística y humanista, centrada en la dignidad y el desarrollo de la niñez y adolescencia.

1.2 Justificación

La educación sexual integral en la niñez y la adolescencia constituye un elemento clave para garantizar el desarrollo saludable y la protección de los derechos sexuales y reproductivos. A pesar de los avances en la inclusión de contenidos de ESI en los currículos escolares, la cobertura efectiva y la calidad de su implementación todavía presentan desafíos importantes. La UNESCO (2023) señala que “sólo el 20% de los países dispone de una ley específica que garantice

la educación sexual, mientras que aproximadamente el 39% cuenta con políticas nacionales dedicadas a este fin” (p. 7). Esto evidencia brechas significativas en la garantía de este derecho. Además, en nivel primario, de los 90 países que incluyen educación sexual en sus programas, solo 71 reportan que entre el 76 y 100% de las escuelas imparten efectivamente estos contenidos (UNESCO, 2023, p. 14). Estas cifras reflejan desigualdades en el acceso y en la calidad de la educación sexual, lo que impacta directamente en la formación integral de las y los estudiantes.

En el contexto mexicano, la evidencia indica que la educación sexual integral tiene efectos positivos sobre la salud y las decisiones reproductivas de las adolescentes. Sánchez Martínez y Espinoza-Rivera (2024) encontraron que las jóvenes que recibieron educación sexual integral tenían una probabilidad significativamente mayor de usar métodos anticonceptivos en su primera relación sexual, con un 70.4% frente a 37.6% en quienes no recibieron esta formación. Este hallazgo resalta que la ESI no solo transmite información, sino que también fortalece la capacidad de las adolescentes para ejercer autonomía sobre su cuerpo y prevenir embarazos tempranos. Por otra parte, Villalobos-Rodríguez (2023) reporta que la falta de alfabetización en salud sexual y reproductiva se asocia con un incremento del 44% en la prevalencia de embarazos adolescentes, lo que subraya la importancia de garantizar acceso efectivo a educación sexual desde edades tempranas.

La evidencia muestra que la ausencia de educación sexual integral genera consecuencias educativas y sociales de largo alcance. En México, las adolescentes embarazadas presentan mayor riesgo de rezago escolar, con 21% con un año o más de atraso y 33% con dos años o más (Arceo-Gómez y Campos-Vázquez, 2022). Estos datos indican que la falta de educación sexual no solo afecta la salud reproductiva, sino también limita las oportunidades educativas y perpetúa desigualdades estructurales. Frente a esta situación, la ESI basada en derechos permite fortalecer la capacidad de las y los jóvenes para identificar situaciones de riesgo, exigir respeto a su integridad física y emocional, y desarrollar relaciones basadas en el consentimiento y la igualdad (UNESCO, 2018, p. 22).

En consecuencia, existe una brecha entre la inclusión formal de contenidos de educación sexual en los programas educativos y la aplicación efectiva de estrategias pedagógicas que promuevan un acompañamiento digno y respetuoso. La presente investigación reflexiona en torno a esta brecha mediante la identificación de herramientas y metodologías pedagógicas, el análisis de las creencias, emociones y resistencias de las y los futuros docentes frente a la ESI y el examen de la contribución de una formación vivencial al fortalecimiento de competencias profesionales. Esta aproximación permite garantizar que la educación sexual no se limite a la transmisión de información, sino que promueva la autonomía, la responsabilidad, el respeto y el bienestar integral de la niñez y la adolescencia, contribuyendo a la equidad y a la prevención de riesgos asociados a la sexualidad.

La presente sistematización se desarrolló a partir de una experiencia formativa estructurada de carácter vivencial, implementada con estudiantes de la Escuela Normal en Educación Primaria “Normal Larrainzar”, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Dicha oportunidad se presentó en alianza con la asociación internacional Médicos del Mundo-Suiza. La intervención consistió en un curso-taller sobre Educación Sexual Integral (ESI) realizado del 4 al 8 de febrero de 2025, con duración de 30 horas. Se diseñaron y facilitaron sesiones presenciales orientadas a la sensibilización, la reflexión crítica y la construcción de herramientas pedagógicas para el acompañamiento digno de niñas, niños y adolescentes.

Esta fue una oportunidad para aterrizar a lo práctico y concreto una propuesta de estrategias pedagógicas que aborden de manera directa las tensiones mencionadas al inicio de este capítulo.

1.3 Preguntas orientadoras del diseño y sistematización de la experiencia formativa

1. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias pedagógicas que favorecen el acompañamiento digno de la sexualidad de la niñez y adolescencia dentro del ambiente escolar?
2. ¿Qué creencias, emociones y resistencias presentan las y los futuros docentes de nivel básico frente a la ESI?
3. ¿De qué manera contribuye una metodología vivencial en la formación de educadores en sexualidad?

1.4 Objetivos

Objetivo general

Identificar y analizar herramientas y estrategias pedagógicas que permitan acompañar de manera digna la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en contextos escolares.

Objetivos específicos

1. Recuperar las experiencias y reflexiones generadas durante un proceso formativo sobre ESI con estudiantes normalistas.
2. Identificar creencias, emociones y resistencias comunes frente a la sexualidad en la infancia y adolescencia.
3. Aportar elementos para la sistematización de estrategias pedagógicas desde una metodología vivencial y horizontal.

2. Marco teórico-conceptual

2.1 Educación Sexual Integral: hacia una mirada holística

Hablar de Educación Sexual Integral (ESI) supone trascender la visión reduccionista que durante décadas ha limitado la sexualidad al ámbito biológico o reproductivo. En el contexto contemporáneo, la ESI se concibe como una propuesta educativa orientada a la formación integral de las personas, desde una perspectiva que articula conocimientos, actitudes y valores vinculados con el bienestar, la salud y los derechos humanos. Según la UNESCO (2018), la ESI es “un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo que aborda los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad” (p. 16). Esta definición enfatiza que la educación sexual no debe entenderse como una instrucción puntual, sino como un proceso continuo que acompaña el desarrollo humano a lo largo de la vida.

La mirada holística que se propone en este trabajo parte de comprender que la sexualidad atraviesa todas las dimensiones de la persona y que, por lo tanto, su abordaje educativo no puede fragmentarse. Desde los enfoques contemporáneos de la Educación Sexual Integral, la sexualidad se entiende como una dimensión constitutiva del desarrollo humano que involucra aspectos biológicos, emocionales, afectivos, sociales, culturales y éticos. En este sentido, la ESI no se limita a la transmisión de información científica sobre el cuerpo o la reproducción, sino que promueve el desarrollo de capacidades para el cuidado de sí, el reconocimiento de las emociones, el respeto a la diversidad, la construcción de relaciones basadas en la igualdad y el ejercicio de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la educación sexual integral constituye una herramienta pedagógica orientada a fortalecer la autonomía, la participación y la responsabilidad afectiva de niñas, niños y adolescentes, contribuyendo a la prevención de las violencias y a la construcción de entornos más justos e inclusivos.

A su vez, la ESI se apoya en la noción de que toda persona tiene derecho a recibir información veraz y pertinente sobre su sexualidad. La Organización Mundial de la Salud (2010a) plantea que la educación sexual integral debe garantizar “el acceso al conocimiento necesario para la toma de decisiones libres, informadas y responsables en materia de sexualidad y reproducción” (p. 28). Esta perspectiva, alineada con el enfoque de derechos humanos, reconoce a la infancia y la adolescencia como etapas decisivas para la construcción de una identidad sexual sana, basada en el respeto y la dignidad. En consecuencia, la ESI no se limita a la prevención de riesgos, sino que busca fomentar el desarrollo pleno de las capacidades humanas.

Desde un enfoque humanista, M. Calvo (2016) permite comprender la educación sexual integral como un proceso de acompañamiento del autoconocimiento, la aceptación personal y la construcción de vínculos respetuosos. Esta perspectiva cobra especial relevancia en los entornos educativos, donde la figura docente se convierte en mediadora entre el saber científico y las experiencias vividas del alumnado. La ESI invita, por lo tanto, a repensar el papel de la escuela como espacio de encuentro, diálogo y reflexión sobre la afectividad, el placer y el respeto mutuo.

Este trabajo retoma la ESI desde esta perspectiva amplia y humanista, entendiendo que educar en sexualidad implica educar para la vida. No se trata de imponer un modelo moral, sino de promover una comprensión profunda de la diversidad humana, de sus expresiones corporales y emocionales, y de los derechos que las sostienen. Bajo esta premisa, el enfoque holístico no sólo instruye, sino que también humaniza, porque reconoce en la sexualidad una dimensión de encuentro, libertad y dignidad compartida (UNESCO, 2018; Freire, 1970).

2.1.1 Generalidades de la ESI

La Educación Integral en Sexualidad (EIS/ESI; i.e “Educación Sexual Integral”), de acuerdo con el manual de la UNESCO Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad constituye un proceso formativo sustentado en un currículo que abarca los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad humana. Su propósito esencial es preparar a niñas, niños y jóvenes con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer su salud, bienestar y dignidad; establecer relaciones interpersonales y sexuales basadas en el respeto; reflexionar sobre el impacto de sus decisiones en su propio bienestar y en el de los demás; y comprender sus derechos a lo largo de la vida, garantizando su protección y ejercicio. De acuerdo con la UNESCO (2018), este enfoque promueve una comprensión integral de la sexualidad, reconociendo su carácter multidimensional y su estrecha relación con la salud, la ética y los derechos humanos.

En la literatura contemporánea, los términos Educación Sexual Integral (ESI) y Educación Integral en Sexualidad (EIS) suelen emplearse de manera equivalente para referirse a procesos educativos orientados al desarrollo integral de las personas en relación con su sexualidad. Organismos internacionales como UNESCO, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y la Organización Mundial de la Salud han privilegiado la denominación Educación Integral en Sexualidad (EIS), al considerar que expresa con claridad el carácter amplio, continuo y multidimensional de la sexualidad humana, incorporando dimensiones cognitivas, emocionales, afectivas, sociales, éticas y corporales. Desde esta perspectiva, la EIS se concibe como una estrategia educativa basada en derechos humanos, igualdad de género y evidencia científica, para acompañar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su bienestar integral y el ejercicio pleno de sus derechos (UNESCO, 2023; UNFPA, 2021). En este trabajo se utilizarán indistintamente las siglas ESI y EIS, reconociendo su equivalencia, desde la comprensión de la educación en sexualidad en su carácter integral y humanista.

La ESI se implementa tanto en contextos formales como no formales, lo que amplía su alcance y su potencial transformador dentro y fuera del aula. Su contenido es científicamente riguroso, pues se apoya en evidencias comprobadas sobre salud sexual y reproductiva, comportamiento humano y educación para la igualdad (UNESCO, 2018). Este carácter científico no necesariamente significa rigidez, sino un compromiso con la verdad y la actualización constante del conocimiento. De igual manera, la ESI es un proceso gradual que acompaña a las personas desde edades tempranas, ampliando progresivamente los contenidos conforme a las etapas del desarrollo, los aprendizajes previos y las capacidades cognitivas y emocionales del alumnado (Cabrera-Fajardo, 2022). Así, la ESI no se impone, sino que crece junto con las personas, adaptándose a sus necesidades y contextos.

El carácter curricular de la ESI significa que se apoya en un programa escrito que orienta las acciones pedagógicas del educador, definiendo objetivos de aprendizaje, estructurando conceptos clave y estableciendo mensajes fundamentales que se presentan de forma sistemática. Dicho currículo es uno de sus pilares fundamentales. Su diseño parte de un programa escrito que orienta las acciones pedagógicas del educador y organiza los contenidos de manera coherente, estructurada y progresiva. Dicho currículo, según el Fondo de Población de las Naciones Unidas, “define objetivos de aprendizaje, secuencia de temas y mensajes clave, garantizando la continuidad del proceso formativo” (UNFPA, 2020, p. 33). Esta estructuración presenta coherencia entre la enseñanza formal y la práctica vivencial. En la medida en que las instituciones educativas articulan sus programas con la comunidad, se amplía la posibilidad de consolidar aprendizajes significativos que acompañen el desarrollo afectivo y sexual de los estudiantes.

Asimismo, la ESI, como su nombre indica, tiene este carácter integral. La UNESCO (2018) señala que ofrece información “completa, precisa, basada en evidencias y adaptada a cada edad sobre temas de sexualidad y salud reproductiva, incluyendo anatomía, fisiología, pubertad, anticoncepción, embarazo, parto, infecciones de transmisión sexual, VIH y SIDA” (p. 22). No obstante, su alcance va más allá de la biología: aborda los aspectos sociales, culturales y éticos que

configuran la vivencia sexual. Desde una mirada humanista, estos contenidos permiten que las personas jóvenes comprendan su cuerpo, sus emociones y su capacidad de decisión, promoviendo así una vivencia libre y responsable de su sexualidad.

En este mismo sentido, la ESI fomenta el empoderamiento de las y los estudiantes al fortalecer sus capacidades analíticas, comunicativas y relacionales. Desde la perspectiva del Fondo de Población de las Naciones Unidas, la educación sexual integral proporciona herramientas para la toma de decisiones saludables, responsables y respetuosas respecto al cuerpo, el entorno y los vínculos (UNFPA, 2020). Estas herramientas resultan esenciales para prevenir la violencia, promover la igualdad de género y fortalecer la autonomía personal. De esta forma, la ESI se consolida no solo como un programa educativo, sino como un proceso formativo que integra el conocimiento, la emoción y la ética en una misma experiencia de aprendizaje.

El término “integral” también hace referencia a la amplitud y profundidad de los temas tratados, así como a la continuidad con la que los contenidos son impartidos a lo largo del tiempo, evitando reducir la educación sexual a intervenciones aisladas o puntuales. Desde esta perspectiva, la ESI no se concentra únicamente en transmitir información, sino que contribuye al desarrollo de una mirada holística sobre la sexualidad humana, entendida como un componente esencial del bienestar y la ciudadanía (UNESCO, 2018).

La ESI también se fundamenta en un enfoque de derechos humanos, que busca desarrollar y promover la comprensión de los derechos universales, incluidos los derechos de niñas, niños y jóvenes, al tiempo que fomenta el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2018). Este enfoque impulsa la toma de conciencia sobre los derechos propios y ajenos, promueve la empatía y la solidaridad, y alienta la participación activa en la defensa de los derechos de las personas cuyas libertades se ven vulneradas (Cabrera-Fajardo, 2022). Así, garantizar el acceso equitativo a la ESI representa una forma de asegurar el derecho de los jóvenes a alcanzar el más alto nivel posible de salud física y mental, a ejercer

su sexualidad de manera segura, responsable y libre de coerción o violencia, y a contar con la información necesaria para un autocuidado efectivo (UNESCO, 2018).

La ESI se concibe como un proceso sistemático, gradual y fundamentado en la evidencia científica que busca desarrollar en niños, niñas, adolescentes y jóvenes una comprensión amplia y positiva de la sexualidad; que no se limita a la transmisión de información sobre anatomía o prevención de riesgos, sino que promueve el desarrollo de habilidades para la vida, la toma de decisiones responsables y el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos. Esta concepción parte de la idea de que la sexualidad es una dimensión inherente a la persona humana, vinculada a su bienestar físico, emocional y social, y, por tanto, su educación debe abordarse desde una perspectiva integral, libre de prejuicios y basada en el respeto a la dignidad humana.

El enfoque de la EIS propuesto por el UNFPA subraya la importancia de formar sujetos críticos y autónomos, capaces de analizar la información recibida, cuestionar los estereotipos de género y reconocer las desigualdades que condicionan la vida sexual y afectiva de las personas. En este sentido, la ESI se convierte en un instrumento de transformación social, pues contribuye a la construcción de relaciones equitativas y al fortalecimiento de una cultura de derechos humanos y de igualdad de género. A través de ella se fomenta la reflexión sobre la diversidad, la empatía y el respeto hacia las distintas formas de vivir la sexualidad, de manera que las y los estudiantes puedan tomar decisiones informadas, seguras y responsables sobre su propio cuerpo y su vida afectiva.

Según el UNFPA (2020), la implementación efectiva de programas de ESI requiere un enfoque intersectorial, donde la escuela, familia y comunidad colaboren activamente para garantizar un entorno de apoyo. Esta educación no sólo aborda temas de salud sexual y reproductiva, sino también promueve valores como la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. De esta forma, la ESI no es únicamente una estrategia de prevención, sino una herramienta educativa esencial para la formación integral.

Desde una mirada holística, la ESI implica reconocer que la sexualidad humana está profundamente entrelazada con factores culturales, sociales, económicos y políticos. Por ello, su enseñanza debe trascender los contenidos biomédicos e incorporar una reflexión ética, emocional y social sobre el cuerpo, el placer, la identidad, el afecto y el consentimiento. Al hacerlo, se propicia que las y los jóvenes construyan su propia identidad sexual de manera libre, consciente y respetuosa, en un contexto de equidad y corresponsabilidad.

Tanto la UNESCO (2018) como la UNFPA (2020) coinciden en que la Educación Sexual Integral debe entenderse como un proceso educativo continuo, basado en los derechos humanos, la equidad de género y la evidencia científica. Su finalidad no es únicamente prevenir conductas de riesgo, sino acompañar a las personas en la construcción de una vida sexual saludable, ética y respetuosa, favoreciendo su desarrollo pleno como seres humanos en sociedad.

2.1.2 El modelo Holónico de la sexualidad humana y sus manifestaciones en la niñez y la adolescencia

La ESI parte de una concepción amplia y multidimensional de la sexualidad, entendida no como un conjunto de prácticas o conocimientos aislados, sino como una expresión compleja de la identidad humana que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y éticos. Lo anterior, en el Modelo Holónico de la Sexualidad Humana, propuesto inicialmente por Rubio-Aurioles (1994) y posteriormente desarrollado por diversos autores latinoamericanos. Este ofrece una base teórica sólida para comprender la interacción dinámica entre los componentes de la sexualidad: reproductividad, género, erotismo y vínculos afectivos.

El Modelo Holónico de la Sexualidad Humana permite comprender la sexualidad como una totalidad integrada por dimensiones interrelacionadas. En la propuesta de Rubio-Aurioles (1994), cada holón sexual —**reproductividad, género, erotismo y vínculos afectivos**— funciona como una dimensión con

relativa autonomía, pero solo puede comprenderse plenamente en relación con las demás. De esta forma, la sexualidad no se reduce a su función biológica ni a su dimensión emocional o social, sino que se concibe como un fenómeno integral donde los distintos componentes se influyen mutuamente en un proceso de constante construcción y resignificación.

La reproductividad constituye la dimensión biológica del modelo, vinculada a la capacidad fisiológica de generar nueva vida, pero también a las decisiones conscientes sobre la maternidad, la paternidad y el uso de tecnologías reproductivas. Esta dimensión implica reconocer la libertad reproductiva como un derecho humano fundamental, lo que, según la Organización Mundial de la Salud (2010b), supone que “todas las personas tienen derecho a decidir de manera libre y responsable el número de hijos, el espaciamiento entre ellos y el acceso a métodos anticonceptivos seguros y eficaces” (p. 12).

Por su parte, el género representa la dimensión sociocultural de la sexualidad, estrechamente relacionada con los significados, roles, expectativas y relaciones de poder que cada sociedad atribuye a las identidades masculinas, femeninas y a las diversas expresiones de género. Como señala Lamas (2000), el género constituye una construcción cultural que organiza las diferencias sexuales y define normas sobre los comportamientos considerados apropiados para mujeres y hombres. Estas construcciones influyen de manera significativa en la forma en que las personas viven, expresan y comprenden su sexualidad, condicionando oportunidades, experiencias y formas de relación (Lamas, 2000; Morgade, 2011). Comprender la sexualidad desde esta dimensión permite reconocer las desigualdades estructurales que históricamente han condicionado el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, al tiempo que orienta a la educación hacia la promoción de relaciones más equitativas, respetuosas y libres de discriminación.

El erotismo, en cambio, constituye la dimensión afectivo-sensorial del modelo, vinculada al placer, el deseo y la expresión corporal del afecto. Desde una mirada divulgativa y sexológica, Estupinyá (2013) permite comprender el erotismo como una experiencia humana donde el placer, la emoción y la comunicación

corporal se entrelazan. Esta visión invita a trascender las lecturas reduccionistas que asocian el erotismo únicamente con la genitalidad, recuperando su dimensión emocional y relacional. En consecuencia, la Educación Sexual Integral, al incorporar una educación emocional y corporal positiva, contribuye a derribar prejuicios, reconocer el valor del placer y fomentar una vivencia del deseo sustentada en la responsabilidad, la ética y el respeto mutuo.

Dicho lo anterior, los vínculos afectivos comprenden la capacidad humana de establecer relaciones interpersonales significativas sustentadas en la confianza, la empatía, la comunicación y el cuidado. Según Greenberg y Paivio (2016), el desarrollo saludable de esta dimensión implica el reconocimiento de las propias emociones y la regulación afectiva, habilidades esenciales para construir relaciones libres de violencia y basadas en el consentimiento. Desde la perspectiva del Modelo Holónico, estas cuatro dimensiones no operan de manera jerárquica ni separada, sino que se interrelacionan de forma recíproca y dinámica. Así, las experiencias eróticas están mediadas por las construcciones de género, los vínculos afectivos influyen en las decisiones reproductivas, y las normas sociales sobre género pueden moldear la expresión del deseo o la vivencia del placer. Este enfoque integrador resulta fundamental para la ESI, pues permite abordar la sexualidad como un fenómeno humano total, evitando reduccionismos moralistas o biologicistas.

Si bien el Modelo Holónico de la Sexualidad Humana ha sido ampliamente utilizado para comprender la sexualidad desde una perspectiva integral, resulta necesario reconocer que las manifestaciones de cada holón adquieren características particulares durante la niñez y la adolescencia. En estas etapas, la sexualidad no se expresa de la misma manera que en la vida adulta, sino a través de procesos de exploración, construcción identitaria, aprendizaje relacional y desarrollo progresivo de la autonomía. Por ello, comprender los holones desde una perspectiva evolutiva permite evitar interpretaciones adultocéntricas y favorece formas de acompañamiento más respetuosas de las necesidades y experiencias propias de cada etapa del desarrollo.

En la niñez y adolescencia, dichos holones tienen sus particularidades de acuerdo a la edad y etapa del desarrollo psicosexual.

La reproductividad no se relaciona únicamente con la capacidad biológica de procrear, sino con la construcción gradual de conocimientos sobre el cuerpo, los procesos reproductivos, el autocuidado y la toma de decisiones informadas. Desde edades tempranas, niñas y niños desarrollan preguntas acerca del origen de la vida, las diferencias corporales y los cambios asociados al crecimiento. Durante la adolescencia, esta dimensión incorpora reflexiones sobre la salud sexual y reproductiva, la prevención de riesgos y el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos. En este sentido, la reproductividad debe entenderse como un proceso educativo vinculado a la autonomía corporal y no exclusivamente a la función reproductiva adulta.

Por su parte, **el holón de género** se manifiesta desde los primeros años de vida mediante la construcción de identidades, la internalización de normas sociales y el aprendizaje de los roles culturalmente asignados a mujeres y hombres. Niñas, niños y adolescentes reciben constantemente mensajes sobre cómo deben comportarse, expresarse o relacionarse de acuerdo con expectativas sociales determinadas. El acompañamiento desde la Educación Sexual Integral implica generar espacios que permitan cuestionar estereotipos, reconocer la diversidad de experiencias e identidades y favorecer el desarrollo de una identidad libre de discriminación y violencia.

El erotismo, lejos de limitarse al deseo sexual adulto, se expresa durante la niñez mediante la curiosidad corporal, la exploración sensorial, el disfrute del movimiento, el juego y el descubrimiento progresivo de las sensaciones corporales. En la adolescencia, esta dimensión incorpora la emergencia del deseo, la atracción, las fantasías y la búsqueda de intimidad emocional y física. Desde una perspectiva educativa, resulta fundamental abordar el erotismo como una experiencia humana vinculada al bienestar, el placer, el respeto a los propios límites y el reconocimiento de la autonomía corporal.

Los vínculos afectivos, por su parte, se construyen desde las primeras relaciones de apego y continúan desarrollándose a través de las amistades, los grupos de pertenencia y las relaciones afectivas que se establecen durante la adolescencia. Esta dimensión permite aprender habilidades relacionadas con la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos, el cuidado mutuo y el consentimiento. La Educación Sexual Integral contribuye a fortalecer estos aprendizajes promoviendo relaciones basadas en el respeto, la igualdad y la prevención de las distintas formas de violencia.

De manera transversal a los cuatro holones, resulta indispensable incorporar una perspectiva de diversidades que reconozca la pluralidad de formas en que niñas, niños y adolescentes viven, comprenden y expresan su sexualidad. Esta mirada incluye la diversidad corporal, funcional, cultural, étnica, familiar, afectiva, sexual y de género. Reconocer las diversidades implica comprender que no existe una única forma válida de desarrollarse, sentir o construir vínculos, sino múltiples trayectorias igualmente legítimas. Desde esta perspectiva, la Educación Sexual Integral favorece la construcción de ambientes educativos inclusivos donde todas las personas puedan sentirse reconocidas, respetadas y valoradas en su singularidad.

Al adoptar el Modelo Holónico de la Sexualidad Humana, la EIS se orienta hacia una mirada verdaderamente holística, que reconoce la interdependencia de los procesos biológicos, emocionales, sociales y culturales que configuran la experiencia sexual. Tal enfoque promueve la reflexión crítica, el respeto a la diversidad y la autonomía personal, pilares indispensables para el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos (UNESCO, 2018; UNFPA, 2020).

2.1.3 Los Derechos Sexuales y Reproductivos como marco fundamental para la niñez y la adolescencia.

Los derechos sexuales y reproductivos constituyen un marco esencial para la formación integral de niñas, niños y adolescentes, ya que, como se ha venido mencionando, garantizan su derecho a vivir una sexualidad libre, informada y responsable. Estos derechos, reconocidos como parte de los derechos humanos universales, aseguran el acceso a la información, la educación y los servicios necesarios para tomar decisiones libres y responsables sobre el propio cuerpo, la reproducción y las relaciones interpersonales (ONU Mujeres, 2019). Desde esta perspectiva, la Educación Sexual Integral (ESI) no solo busca transmitir conocimientos, sino también fomentar una cultura de respeto, equidad y autonomía personal, en consonancia con los principios de justicia social y dignidad humana.

La niñez y la adolescencia constituyen etapas decisivas para la configuración de la identidad, autoestima y las relaciones interpersonales. En estos periodos, la Educación Sexual Integral (ESI) adquiere un papel estratégico como herramienta formativa y de protección de derechos. Los derechos sexuales y reproductivos funcionan, como mecanismos de resguardo frente a la discriminación, la violencia sexual, los embarazos tempranos y las uniones forzadas. Desde el enfoque del UNFPA (2022), garantizar información y servicios de salud sexual y reproductiva desde edades tempranas contribuye a reducir desigualdades estructurales y a fortalecer el bienestar integral. De este modo, la implementación de la ESI desde un enfoque de derechos no solo transmite conocimientos, sino que desarrolla capacidades críticas en las y los adolescentes para identificar situaciones de riesgo, exigir respeto a su integridad y construir vínculos basados en el consentimiento, la igualdad y el cuidado mutuo (UNESCO, 2018).

Asimismo, los derechos sexuales y reproductivos se sustentan en los principios de autonomía, libertad y responsabilidad individual y colectiva. Según la Organización Mundial de la Salud, “la salud sexual es un estado de bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la sexualidad, y no solamente la ausencia de enfermedad o disfunción” (OMS, 2010b, p. 5). Esta definición amplía la

comprensión de la sexualidad más allá de los aspectos médicos o biológicos, ubicándola en el terreno de la dignidad humana y la autodeterminación. En consecuencia, la educación debe garantizar que niñas, niños y adolescentes adquieran las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas sobre su cuerpo y su vida afectiva, libres de coerción, discriminación o violencia. En esta misma línea, Rubin (1984) permite pensar la sexualidad como una dimensión legítima y diversa de la vida humana, cuyo abordaje ético requiere evitar jerarquías morales y prácticas discriminatorias.

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Sexuales de la Asociación Mundial para la Salud Sexual establece que “toda persona tiene derecho a la libertad sexual, a la privacidad, a la equidad de género, a la educación sexual integral y a la atención de salud sexual y reproductiva” (WAS, 2014, p. 3). Estos derechos, de carácter universal, deben garantizarse sin distinción de edad, orientación sexual, identidad de género, condición económica o contexto sociocultural. En el caso de niñas, niños y adolescentes, su protección se refuerza mediante la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que consagra el derecho a la información, a la protección frente al abuso y a la participación en las decisiones que afecten su bienestar. En este marco, la ESI se consolida como un medio pedagógico esencial para que las infancias y juventudes ejerzan su ciudadanía sexual de manera plena, consciente y digna.

Cuando estos principios se trasladan al ámbito de la niñez y la adolescencia, adquieren características particulares que deben ser reconocidas por la Educación Sexual Integral. **Las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos y no personas en preparación para ejercerlos en el futuro.** Desde esta perspectiva, **la sexualidad forma parte de su desarrollo humano desde las primeras etapas de la vida, por lo que tienen derecho a recibir información científica, laica y adecuada a su edad; a conocer y cuidar su cuerpo; a expresar sus emociones; a vivir libres de violencia, discriminación y abuso; y a participar en las decisiones que afectan su bienestar.** Estos derechos se encuentran respaldados por la Convención sobre los Derechos del Niño y por diversos instrumentos

internacionales que reconocen la autonomía progresiva como principio fundamental para el ejercicio de la ciudadanía sexual.

En el contexto mexicano, las Cartillas de Derechos Sexuales para Adolescentes y Jóvenes han contribuido a visibilizar que toda persona tiene derecho a decidir de manera libre sobre su cuerpo, a ejercer su sexualidad sin violencia, a recibir educación integral en sexualidad, a acceder a servicios de salud sexual y reproductiva de calidad, a vivir libre de discriminación y a expresar su identidad de manera segura y respetada. Aunque algunos de estos derechos suelen asociarse exclusivamente a la adolescencia, su fundamento se construye desde la infancia mediante procesos educativos que fortalecen la autonomía, la autoestima, el reconocimiento de límites personales y el respeto hacia la diversidad.

La incorporación de estos derechos en la Educación Integral en Sexualidad permite identificar las temáticas prioritarias que deben abordarse en cada etapa del desarrollo. Durante la infancia cobran especial relevancia el conocimiento del cuerpo, la expresión emocional, el reconocimiento de situaciones de riesgo, la prevención del abuso sexual, la igualdad entre niñas y niños y el respeto a la diversidad familiar y corporal. En la adolescencia, además de profundizar en estos contenidos, se incorporan temas relacionados con los cambios puberales, la construcción de la identidad, las relaciones afectivas, el consentimiento, la prevención de la violencia de género, la salud sexual y reproductiva y el ejercicio responsable de los derechos sexuales. De este modo, los contenidos de la EIS dejan de responder únicamente a criterios curriculares y se articulan como estrategias pedagógicas para garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

Desde esta lógica, los derechos sexuales y reproductivos no constituyen únicamente un marco jurídico de protección, sino también una guía pedagógica para la selección de contenidos, metodologías y estrategias de acompañamiento. Reconocer a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos implica desplazar las miradas adultocéntricas que consideran la sexualidad como un asunto exclusivo de la vida adulta y asumir que la educación sexual constituye una

herramienta indispensable para el desarrollo integral, la participación y la construcción de ciudadanía desde las primeras etapas de la vida.

Incorporar los derechos sexuales y reproductivos en la ESI también implica reconocer el papel del Estado y de las instituciones educativas como garantes de entornos seguros y libres de violencia. Según Petchesky (2003), el ejercicio de estos derechos requiere políticas públicas inclusivas que articulen la educación, la salud y la justicia, y que promuevan la igualdad de oportunidades entre géneros. Esto demanda una pedagogía crítica que permita a los jóvenes reflexionar sobre las normas culturales, los estereotipos de género y las desigualdades que históricamente han limitado su autonomía sexual y reproductiva (Freire, 1970). La educación sexual basada en derechos también promueve la justicia reproductiva, entendida como el derecho a decidir si se desea tener hijos, cuándo y en qué condiciones, así como el derecho a criar a los hijos en entornos seguros y con apoyo social (Ross & Solinger, 2017). Este enfoque amplía la comprensión de los derechos reproductivos al incluir dimensiones sociales, económicas y culturales, y subraya la importancia de eliminar las barreras que enfrentan las y los adolescentes en situación de vulnerabilidad, especialmente las mujeres jóvenes y las personas LGBTIQ+.

En este marco, los derechos sexuales y reproductivos no deben entenderse como temas secundarios o especializados, sino como pilares del desarrollo humano y la ciudadanía plena. La EIS, sustentada en un enfoque de derechos humanos, se convierte en un instrumento pedagógico transformador que empodera a la infancia y la adolescencia, fortalece su capacidad para ejercer la autonomía corporal y fomenta relaciones basadas en la ética del cuidado y el respeto mutuo (Vargas Trujillo, 2015). Garantizar estos derechos desde la educación significa, en última instancia, construir sociedades más justas, equitativas y conscientes de la dignidad inherente a toda persona.

Tabla 1. Derechos sexuales y reproductivos y sus temáticas asociadas en la ESI

Derecho	Temáticas de ESI asociadas
Derecho a la información	Anatomía, pubertad, reproducción
Derecho a la integridad corporal	Consentimiento, prevención del abuso
Derecho a la igualdad y no discriminación	Género, diversidades, inclusión
Derecho a la participación	Expresión emocional, toma de decisiones
Derecho a la salud sexual	Autocuidado, menstruación, ITS
Derecho a vivir libre de violencia	Violencia de género, violencia digital, relaciones saludables

2.2 Desarrollo psicosexual y construcción del género

El desarrollo psicosexual y la construcción del género son procesos complejos y dinámicos. Comienzan desde la infancia y se extienden a toda la vida. Entender las diferentes etapas del desarrollo psicosexual y sus implicaciones resulta fundamental para la Educación Sexual Integral (ESI), pues permite acompañar a niñas, niños y adolescentes en la comprensión de su cuerpo, sus emociones y las normas sociales que configuran su identidad y sus vínculos. Desde una perspectiva educativa, este proceso no se limita a la biología, sino que abarca dimensiones afectivas, cognitivas, culturales y éticas (Money y Ehrhardt, 1972). La ESI propone abordar el desarrollo psicosexual desde un enfoque inclusivo, que reconozca las particularidades de cada etapa y fomente la autonomía, el respeto y la equidad. Tal acompañamiento implica que educadores, familias y comunidades comprendan los cambios conductuales y emocionales propios del crecimiento, los discursos sociales que moldean los estereotipos de género y la necesidad de promover ambientes escolares libres de sexismo y discriminación (UNESCO, 2018; Lagarde, 2011).

2.2.1 Etapas del desarrollo sexual en la niñez y adolescencia: conductas, cambios y necesidades de acompañamiento

El desarrollo psicosexual es un proceso progresivo y multifacético que atraviesa la vida desde la primera infancia hasta la adultez joven; comprender sus etapas permite diseñar intervenciones educativas y de cuidado adecuadas, respetuosas y efectivas dentro de la Educación Sexual Integral (ESI). Lejos de limitarse a la aparición de caracteres sexuales o al inicio de la actividad reproductiva, como se hacía en modelos anteriores, el desarrollo sexual implica cambios biológicos (hormonales y corporales), cognitivos (conceptualización del cuerpo y la identidad), emocionales (vínculos, afectos, manejo de impulsos) y sociales (roles, expectativas, normas). Estos planos interactúan continuamente y demandan acompañamiento diferenciado según la edad y el contexto socio-cultural (OMS, 2010a; Papalia & Martorell, 2017):

- Primera infancia (0-3 años): la sexualidad se manifiesta principalmente a través de la exploración corporal y el establecimiento de vínculos afectivos seguros. Los bebés y los niños pequeños tocan, observan y exploran su cuerpo (todo su cuerpo, incluidos los genitales) como parte de un aprendizaje sensorial y de autorregulación; estas conductas son normales y no deben interpretarse únicamente desde una perspectiva sexual adulta. Por su lado, la respuesta adulta ante estas exploraciones debe centrarse en el respeto a la intimidad, el uso de un lenguaje correcto para las partes del cuerpo, la enseñanza temprana de límites básicos (por ejemplo, “hay partes del cuerpo que solo tú y X personas pueden ver/tocar”, o “hay ciertas actividades con las que sólo X debe ayudarte”) y la protección frente a situaciones de riesgo. La creación de rutinas de cuidado afectivas y la vigilancia atenta sin culpabilizar, castigar o “criminalizar” la curiosidad son fundamentales para un desarrollo sano (Papalia & Martorell, 2017; OMS, 2010a).

- Infancia temprana y el jardín de infancia (3-6 años): En esta etapa emergen conductas de curiosidad ampliada sobre las diferencias de sexo, juegos de roles sencillos (jugar a “la casita”, a ser mamá/papá), y la exploración del “juego sexual” con pares en contextos seguros y controlados. Es común que aparezcan preguntas directas sobre la reproducción (“¿de dónde vienen los bebés?”) o sobre diferencias corporales. Estas preguntas brindan oportunidades pedagógicas para ofrecer respuestas simples, veraces y acordes a la edad. Al atenderlas, es importante evitar tanto la prohibición a la información como el exceso de ella. El acompañamiento adulto en este sentido debe incluir nombrar correctamente las partes del cuerpo, enseñar nociones básicas de consentimiento (por ejemplo, “si alguien no quiere que lo abracés, respetemos su límite”), y ofrecer modelos de cómo expresar emociones. La intervención educativa en esta etapa es especialmente eficaz cuando integra a la familia, pues los mensajes coherentes entre escuela y hogar fortalecen la seguridad infantil y reducen la confusión. Además, es importante detectar señales de exposición inadecuada a contenidos sexuales o de abuso y activar los protocolos de protección correspondientes (UNESCO, 2018; Papalia & Martorell, 2017).
- Infancia media o primaria (6-9/10 años): se caracteriza por una mayor diferenciación cognitiva y social, donde los niños y niñas consolidan conceptos sobre reproducción, comienzan a comprender la noción de privacidad corporal y desarrollan amistades más estables, que influirán en su mundo afectivo. En esta etapa aumenta la relevancia del lenguaje y los significados culturales; por ejemplo, los estereotipos de género empiezan a codificarse con mayor fuerza a través de las interacciones escolares y la exposición a los medios. Las conductas sexuales exploratorias suelen menguar en su carga impulsiva y

organizarse en torno a juegos simbólicos; sin embargo, la educación debe profundizar en temas como el respeto a la intimidad ajena, el autocuidado y la identificación de situaciones riesgosas. Es crucial ofrecer educación sobre pubertad anticipada (por ejemplo, qué cambios físicos y emocionales esperar) y fomentar habilidades socioemocionales para la regulación afectiva y la resolución de conflictos (Erikson, 1968; OMS, 2010a).

- Preadolescencia (9-12 años aproximadamente): marca la antesala de la pubertad para muchas personas; aparecen los primeros cambios puberales en algunos y una creciente conciencia de la atracción hacia otras personas (en la mayoría de los casos, mas no en todos). Esta etapa exige información clara sobre los procesos biológicos (menstruación, crecimiento de vello, cambios de voz), pero también apoyo para entender la dimensión afectiva del deseo y la gestión de emociones intensas. La ESI debe incorporar aquí contenidos prácticos: higiene, manejo de la menstruación, emociones asociadas a los cambios corporales, y estrategias para afrontar la presión de pares/presión social y el acoso. Desde una perspectiva de derechos, resulta relevante enseñar nociones de consentimiento, privacidad digital (uso responsable de redes sociales y fotografías), y cómo pedir ayuda. Asimismo, se debe identificar a jóvenes en situaciones de vulnerabilidad (por ejemplo, embarazos precoces, violencia, pobreza) y establecer rutas de atención y derivación hacia servicios de salud y apoyo psicosocial (UNFPA, 2020; UNESCO, 2018).
- Adolescencia temprana (12-14 años): suele coincidir con la aceleración de los cambios puberales y con una intensificación de la exploración de la identidad sexual y de género. Los adolescentes experimentan mayor deseo sexual, comienzan a negociar intimidad afectiva y sexual y se enfrentan a presiones sociales sobre desempeño y roles. Es una etapa crítica para la prevención. La

información sobre anticoncepción, infecciones de transmisión sexual (ITS), uso de preservativos, entre otros elementos de la reducción de riesgos debe entregarse de forma científica y libre de juicios, atendiendo la diversidad de orientaciones e identidades. Además, es esencial fortalecer habilidades de comunicación para negociar el consentimiento y para enfrentar la violencia en parejas jóvenes. Los profesionales y educadores deben garantizar un grado razonable de confidencialidad en el acceso a servicios de salud, siempre respetando las normativas locales sobre consentimiento y protección de menores (OMS, 2010a; Papalia & Martorell, 2017).

- Adolescencia media y tardía (15-18+): es un periodo de consolidación identitaria, donde muchas personas profundizan en proyectos de vida, sexualidad y pareja. Las decisiones sobre sexualidad pueden implicar mayor complejidad (relaciones estables, embarazo deseado o no, orientación sexual declarada), por lo que el acompañamiento debe incluir asesoría accesible en salud reproductiva (antifecundativos de larga duración, atención prenatal) y apoyo psicosocial para el manejo de relaciones afectivas y sexuales. La formación en EIS en estas edades debe enfatizar la autonomía responsable, la prevención de la violencia de género, la salud mental y la inclusión (Ross & Solinger, 2017). También es una etapa en la que el sistema educativo debería articularse estrechamente con servicios de salud amigables para adolescentes y con programas comunitarios que amplíen la red de apoyo (UNFPA, 2020).

A lo largo de todas estas etapas, existen necesidades transversales de acompañamiento que la EIS debe cubrir, donde encontramos al menos (UNESCO, 2018; OMS, 2010a; UNFPA, 2020):

1. Un currículo gradual y espiral que profundice de manera cíclica los contenidos pertinentes a cada edad.
2. Estrategias pedagógicas participativas que fortalezcan habilidades para la vida (comunicación, toma de decisiones, pensamiento crítico...).
3. Formación docente específica y acompañamiento a familias para garantizar mensajes coherentes y culturalmente sensibles.
4. Protocolos claros de protección infantil, detección temprana de abuso y rutas de derivación.
5. Medidas de inclusión para la diversidad, con discapacidades o en contextos de alta vulnerabilidad, evitando tanto la invisibilización como la estigmatización.
6. Coordinación intersectorial entre educación, salud y servicios sociales para abordar integralmente las necesidades emergentes.

A pesar de que las manifestaciones de la sexualidad durante la niñez y la adolescencia han sido ampliamente documentadas como parte del desarrollo humano, en los contextos escolares persisten interpretaciones adultocéntricas que suelen generar respuestas inadecuadas por parte del personal docente. Con frecuencia, conductas como la exploración corporal, las preguntas sobre el origen de los bebés, la curiosidad respecto a las diferencias corporales o la expresión de afecto entre pares son interpretadas desde marcos morales o sexualizados propios de la vida adulta. Como consecuencia, niñas, niños y adolescentes pueden recibir mensajes de censura, vergüenza o castigo que dificultan la construcción de una relación positiva con su cuerpo y sus emociones.

En las primeras etapas de la infancia, una de las reacciones más frecuentes consiste en inhibir o sancionar las conductas de exploración corporal sin ofrecer explicaciones acordes a la edad. Expresiones como “eso no se hace”, “qué vergüenza”, “compórtate” o “deja de tocarte” suelen aparecer como mecanismos de control que, aunque buscan regular la conducta, pueden transmitir la idea de que el cuerpo o ciertas partes del mismo son motivo de culpa. Del mismo modo, muchas preguntas relacionadas con la reproducción, las diferencias anatómicas o el nacimiento son respondidas con evasivas, silencios o información imprecisa, desaprovechando oportunidades educativas para el aprendizaje y la construcción de confianza.

Durante la infancia media y la preadolescencia emergen otras tensiones relacionadas con la reproducción de estereotipos de género. En numerosos contextos escolares persisten prácticas que refuerzan la diferenciación entre niñas y niños mediante juegos, actividades, responsabilidades o expectativas de comportamiento. Asimismo, expresiones relacionadas con la identidad, la apariencia física o la diversidad suelen ser objeto de burlas o comentarios normalizados que rara vez son abordados desde una perspectiva educativa. Estas situaciones contribuyen a consolidar formas de discriminación que limitan el desarrollo pleno de la personalidad y vulneran el derecho de niñas y niños a construir su identidad en entornos seguros e inclusivos.

En la adolescencia, las respuestas adultas suelen oscilar entre la omisión y el control excesivo. Algunos docentes manifiestan temor a abordar temas relacionados con el deseo, las relaciones afectivas, la diversidad sexual o los métodos antifecondativos por considerar que podrían incentivar determinadas conductas. Otros restringen la conversación a aspectos exclusivamente biológicos o preventivos, dejando de lado dimensiones fundamentales como el consentimiento, el placer, los vínculos afectivos, la autonomía corporal y la construcción de proyectos de vida. Estas prácticas limitan el acceso de las y los adolescentes a información científica y basada en derechos, dificultando la toma de decisiones informadas y responsables.

Diversas investigaciones han mostrado que muchas de estas respuestas se encuentran asociadas a dudas, temores e inseguridades del propio profesorado. Entre las inquietudes más frecuentes destacan el miedo a abordar temas considerados controvertidos por las familias, la falta de formación específica en Educación Integral en Sexualidad, la incertidumbre sobre los límites de la intervención docente y el desconocimiento de los marcos normativos que respaldan el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual. Estas dificultades evidencian que la implementación de la EIS no depende únicamente de la disponibilidad de contenidos curriculares, sino también de procesos formativos que permitan a las y los docentes revisar sus propias creencias, prejuicios y experiencias en torno a la sexualidad.

Desde una perspectiva de derechos humanos, el desafío consiste en transformar las respuestas basadas en el silencio, la censura o el control por prácticas pedagógicas fundamentadas en la escucha, la información veraz, el reconocimiento de la autonomía progresiva y el respeto a la diversidad. Problematicar las reacciones adultas frente a las manifestaciones de la sexualidad en la niñez y la adolescencia permite comprender que muchas de las barreras para la implementación de la Educación Integral en Sexualidad no se encuentran en las conductas de niñas, niños y adolescentes, sino en las interpretaciones culturales y educativas que las personas adultas realizan sobre ellas.

Dicho lo anterior, el acompañamiento respetuoso exige una ética del cuidado que balancee la autonomía del menor con la responsabilidad protectora de la persona adulta: escuchar sin moralizar, informar sin alarmar, proteger sin sobredimensionar la amenaza, y promover la agencia de las y los jóvenes conforme a su edad y madurez. No es una tarea sencilla; implica, además, claridad normativa sobre confidencialidad y obligaciones de reporte, para que docentes y profesionales actúen con seguridad jurídica y sensibilidad humana. Solo mediante un acompañamiento articulado, informado y respetuoso la EIS puede transformar las etapas del desarrollo sexual en oportunidades de crecimiento, autonomía y ciudadanía plena (Erikson, 1968; Papalia & Martorell, 2017; OMS, 2010a).

2.2.2 Reproducción de estereotipos de género en el espacio escolar: mensajes, prácticas docentes y mandatos sociales

La construcción de los estereotipos de género comienza desde los primeros años de vida, cuando los niños y las niñas internalizan los mensajes, expectativas y normas sociales que definen lo que se considera “apropiado” o “propio” de cada sexo. Estas ideas no surgen de manera espontánea, sino que se transmiten mediante los discursos familiares, escolares y mediáticos que moldean la identidad y la conducta. Desde la elección de los colores de la ropa hasta los juegos permitidos o prohibidos, la sociedad impone una serie de mandatos que terminan delimitando el campo de acción, los intereses y las aspiraciones de las personas.

Las frases que las personas adultas pronuncian de manera cotidiana en muchas culturas, suelen tener una carga simbólica muy profunda. En el caso de México, expresiones como “los niños no lloran”, “pórtate como una señorita”, “ese juego es de niñas” o “deja de correr como si fueras niño” funcionan como mecanismos de control social que orientan el comportamiento hacia los roles tradicionalmente asignados. De acuerdo con Butler (2007), el género no es una esencia natural sino una construcción performativa que se reproduce a través de los actos, las palabras y los hábitos. Así, los discursos cotidianos no sólo reflejan las ideas dominantes sobre la masculinidad y la feminidad, sino que las reafirman constantemente.

Durante la infancia, las frases y mandatos sociales (estereotipos patriarcales) recibidos configuran la autoimagen y el sentido de pertenencia de las niñas: las niñas internalizan valores como la delicadeza, obediencia y belleza; y los niños aprenden a considerar la fortaleza, la competitividad y la independencia como cualidades deseables. Lagarde (2011), plantea que estas formas de socialización producen relaciones asimétricas que colocan a las mujeres en posición de subordinación y a los hombres en lugar de poder o dominio. Estas construcciones no solo se transmiten en la familia, sino también en las instituciones educativas, que históricamente han reproducido visiones jerárquicas de género, consolidando patrones de comportamiento que se naturalizan como normas sociales.

Aunque los procesos de socialización comienzan en el ámbito familiar, la escuela constituye uno de los espacios donde los estereotipos de género se reproducen con mayor fuerza y, al mismo tiempo, donde existen mayores posibilidades de transformación. Las expectativas que el personal docente construye respecto a niñas, niños y adolescentes suelen estar atravesadas por creencias culturales que asignan características, capacidades y comportamientos diferenciados según el género. Con frecuencia, estas ideas operan de manera implícita y se manifiestan en prácticas cotidianas que pasan desapercibidas por formar parte de la cultura escolar normalizada.

Durante la educación inicial y preescolar, por ejemplo, es común observar intervenciones docentes que refuerzan la asociación entre feminidad y cuidado, o entre masculinidad y actividad física. Las niñas suelen recibir mayores reconocimientos por conductas relacionadas con el orden, la obediencia, la limpieza o la colaboración, mientras que los niños son frecuentemente alentados a participar en juegos competitivos, asumir riesgos o desarrollar conductas asociadas con el liderazgo. Del mismo modo, expresiones como “ayuda a tus compañeros porque eres muy responsable”, dirigidas principalmente a las niñas, o “los niños son más inquietos”, utilizadas para justificar determinadas conductas masculinas, contribuyen a consolidar expectativas diferenciadas desde edades tempranas.

En la educación primaria, estas dinámicas suelen expresarse mediante la asignación diferenciada de responsabilidades, la organización de actividades escolares o las expectativas académicas. Diversas investigaciones han mostrado que, en algunos contextos, los docentes tienden a fomentar con mayor frecuencia la participación de los niños en actividades científicas, tecnológicas o deportivas, mientras que las niñas reciben mayores estímulos para actividades asociadas al cuidado, la expresión artística o la colaboración grupal (Subirats, 2013b; Morgade, 2011). Asimismo, los conflictos entre niños suelen interpretarse como expresiones normales de competitividad, mientras que conductas similares en las niñas pueden ser valoradas negativamente por apartarse de los modelos tradicionales de feminidad.

Durante la adolescencia, los estereotipos adquieren nuevas formas relacionadas con la regulación de los cuerpos, la apariencia física y la sexualidad. Las adolescentes suelen enfrentar mayores mecanismos de vigilancia respecto a su forma de vestir, relacionarse o expresar afecto, mientras que las conductas equivalentes en los varones reciben con frecuencia una valoración más permisiva. Butler (2007) plantea que las normas de género operan como marcos reguladores que determinan qué formas de comportamiento son consideradas legítimas y cuáles son sancionadas socialmente. Del mismo modo, Connell (2003) advierte que las masculinidades hegemónicas continúan promoviendo ideales de fortaleza, control emocional y dominio que limitan la expresión afectiva de los adolescentes varones. Estas diferencias producen experiencias educativas desiguales que pueden afectar la autoestima, la participación escolar, la construcción de proyectos de vida y el ejercicio de los derechos sexuales.

Particularmente preocupante resulta que muchas de estas prácticas se desarrollan de manera no intencional. La reproducción de estereotipos no suele derivar de acciones explícitamente discriminatorias, sino de expectativas normalizadas que influyen en el lenguaje utilizado, las formas de interacción, los ejemplos pedagógicos seleccionados y las oportunidades de participación ofrecidas al estudiantado. Como señala Morgade (2011), el currículo oculto constituye uno de los principales mecanismos mediante los cuales la escuela transmite modelos de género que rara vez son cuestionados de manera explícita. En consecuencia, el análisis de los estereotipos de género en el espacio escolar exige examinar críticamente no sólo los contenidos que se enseñan, sino también las prácticas cotidianas mediante las cuales la escuela contribuye a definir qué cuerpos, emociones, intereses y formas de relacionarse son considerados aceptables o deseables.

Desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral, reconocer estas dinámicas constituye un paso fundamental para la construcción de ambientes educativos más equitativos. La transformación de los estereotipos requiere que las y los docentes desarrollen una mirada reflexiva sobre sus propias creencias y

prácticas pedagógicas, identificando aquellas acciones que, aun de forma involuntaria, reproducen desigualdades de género y limitan las posibilidades de desarrollo de niñas, niños y adolescentes. En palabras de bell hooks (1994), la educación constituye una práctica de libertad capaz de cuestionar estructuras de dominación y generar nuevas formas de relación más justas e inclusivas.

A medida que los niños y niñas crecen, los medios de comunicación, la publicidad y las redes sociales refuerzan los estereotipos aprendidos en el hogar. La exposición constante a representaciones visuales y narrativas que vinculan la masculinidad con la acción y la autoridad, y la feminidad con la pasividad y la emocionalidad, refuerza el binarismo de género. Connell y Pearse (2015) analizan cómo las estructuras de género se sostienen mediante prácticas cotidianas que normalizan la desigualdad y legitiman relaciones de poder. De esta manera, los mensajes sociales recibidos desde la infancia hasta la adolescencia moldean percepciones, expectativas y comportamientos, evidenciando la necesidad de intervenciones educativas que promuevan la equidad y cuestionen los estereotipos tradicionales.

El problema de los mandatos sociales no radica únicamente en su repetición, sino en su efecto acumulativo sobre la autoestima y las posibilidades de desarrollo personal. Por ejemplo, un niño que es ridiculizado por mostrar sensibilidad puede aprender a reprimir sus emociones, mientras que una niña a la que se le desalienta practicar deportes o liderar grupos, puede llegar a dudar de sus capacidades y atrofiar su desarrollo profesional o la exploración de sus habilidades. En ambos casos, la imposición de estereotipos reduce el potencial humano y perpetúa una estructura desigual.

La escuela, como espacio privilegiado de socialización, puede convertirse en un ámbito donde se reproduzcan o se cuestionen estos modelos. Docentes y orientadores tienen la posibilidad de identificar las frases y prácticas que promueven el sexismo y sustituirlas por discursos más inclusivos. Según Bonino (2002), es necesario reconocer que los estereotipos no desaparecen con la simple negación, sino con un trabajo sistemático de deconstrucción que permita comprender su

origen y su función social. Este trabajo debe partir del reconocimiento de que el lenguaje tiene poder: las palabras que se utilizan en la educación cotidiana pueden abrir o cerrar caminos para el desarrollo integral de la persona.

Promover un análisis crítico de los mensajes internalizados desde la infancia ayuda a que niños, niñas y adolescentes tomen conciencia de las limitaciones que estos les imponen. Al hacerlo, es posible iniciar procesos de transformación que conduzcan hacia relaciones más equitativas, donde la expresión emocional, la elección vocacional o la forma de relacionarse no estén condicionadas por el sexo. En este sentido, la educación con perspectiva de género no sólo busca prevenir la discriminación, sino también ampliar los horizontes de libertad y diversidad, permitiendo que cada persona construya su identidad sin las ataduras del deber ser impuestos por la tradición.

2.2.3 La perspectiva de género y la transformación de las prácticas escolares: hacia relaciones de paridad en los espacios educativos.

Incorporar una perspectiva de género en el ámbito educativo es una tarea indispensable para garantizar que la escuela sea un espacio de inclusión, respeto y equidad. Esta perspectiva implica reconocer que las desigualdades entre hombres y mujeres no son naturales, sino producto de procesos históricos y culturales que pueden y deben transformarse. Como señala Lamas (2016), el género es una categoría social que organiza la vida cotidiana y distribuye el poder, por lo que su análisis crítico dentro del aula permite visibilizar las formas sutiles de discriminación que muchas veces pasan inadvertidas. Promover esta mirada en la educación contribuye a dismantelar los prejuicios que sustentan la desigualdad y a construir una convivencia basada en la justicia y el respeto mutuo.

La escuela es uno de los principales agentes socializadores después de la familia, por lo que tiene una gran influencia en la formación de valores y actitudes. Según Lagarde (2011), el espacio educativo debe orientarse hacia la libertad y la autonomía, fomentando que niñas y niños desarrollen su identidad sin restricciones impuestas por los estereotipos. Esto significa que las prácticas pedagógicas deben revisarse cuidadosamente para evitar reproducir sesgos de género, tanto en el lenguaje como en la asignación de roles o actividades. Por ejemplo, invitar por igual a niños y niñas a participar en tareas de liderazgo, deportes o experimentos científicos, permite romper con la idea de que ciertas habilidades son exclusivas de un sexo.

El papel del docente resulta central en este proceso, pues actúa como mediador de conocimientos y valores. Una educación con enfoque de género no se limita a incluir contenidos sobre igualdad, sino que transforma las dinámicas del aula y el modo en que se construyen las relaciones. Según Freire (1970), la educación debe ser un acto liberador que fomente la conciencia crítica y el diálogo horizontal entre las personas. Aplicar esta idea al ámbito del género significa propiciar espacios donde los estudiantes cuestionen los mandatos culturales y reconozcan la diversidad como una riqueza, no como una amenaza.

Las actividades no sexistas se convierten, entonces, en estrategias pedagógicas que buscan equilibrar las oportunidades de aprendizaje y participación. De acuerdo con Subirats (2013b), estas actividades deben diseñarse con la intención de que niñas y niños puedan explorar todas las áreas del conocimiento sin etiquetas restrictivas. Un ejemplo puede ser la organización de proyectos cooperativos donde se valoren por igual las habilidades comunicativas, artísticas, científicas o técnicas, sin asociarlas a un género determinado. Este tipo de propuestas favorece la empatía y la colaboración, además de permitir que las y los estudiantes descubran sus potencialidades de manera integral.

Por otro lado, la paridad en el aula no se reduce a un número equilibrado de niños y niñas participando, sino que implica garantizar condiciones equitativas para que todas las voces sean escuchadas. Como sostiene Butler (2007), el reconocimiento es una forma de existencia social, y quien no es reconocido en su diferencia difícilmente puede ejercer su libertad. En este sentido, la escuela debe ser un lugar donde cada estudiante se sienta validado y respetado, independientemente de su identidad o expresión de género. Las prácticas docentes que fomentan la escucha, la cooperación y el trabajo en equipo contribuyen a generar una cultura escolar “democrática”.

Adoptar una perspectiva de género también requiere revisar los materiales educativos y discursos institucionales. Textos, imágenes y ejemplos utilizados en clase deben mostrar diversidad y pluralidad, evitando reforzar estereotipos. Según Scott (1990), el análisis de género permite desnaturalizar los sistemas de representación que sostienen las jerarquías sociales; esta mirada en los contenidos curriculares ayuda a transformar no solo lo que se enseña, sino también la manera en que se enseña. Para promover un aprendizaje crítico que forme estudiantes como ciudadanos conscientes de su entorno y comprometidos con la equidad.

Con el propósito de traducir la perspectiva de género en acciones concretas dentro de los espacios educativos, resulta necesario identificar aquellas prácticas escolares que reproducen desigualdades y proponer estrategias orientadas a la construcción de relaciones más equitativas. La siguiente tabla presenta ejemplos de situaciones frecuentes observadas en los contextos escolares y posibles alternativas pedagógicas desde un enfoque de Educación Sexual Integral y coeducación.

Tabla 2. Prácticas escolares que reproducen estereotipos de género y estrategias para promover relaciones de paridad

Conductas, prácticas o actitudes que refuerzan estereotipos	Estrategias, actividades y acciones para promover relaciones de paridad
Asignar tareas de limpieza, orden o cuidado principalmente a las niñas.	Rotar responsabilidades de manera equitativa entre las y los estudiantes, promoviendo la corresponsabilidad y el cuidado colectivo.
Justificar conductas agresivas o competitivas de los niños bajo expresiones como “así son los hombres”.	Trabajar habilidades socioemocionales, resolución pacífica de conflictos y expresión emocional con todo el grupo.
Utilizar ejemplos profesionales asociados a roles tradicionales de género.	Incorporar referentes diversos de mujeres y hombres en la ciencia, el arte, la política, el deporte y los cuidados.
Organizar actividades deportivas diferenciadas según el género.	Diseñar dinámicas cooperativas y equipos mixtos que favorezcan la participación equitativa.
Permitir que determinados grupos monopolicen espacios recreativos, particularmente las canchas deportivas.	Reorganizar el uso del patio escolar mediante acuerdos de convivencia, rotación de espacios y actividades inclusivas que favorezcan la participación de todo el estudiantado.
Intervenir con mayor frecuencia en las participaciones de los niños o reconocer más sus aportaciones.	Implementar estrategias de participación equitativa y seguimiento consciente de los tiempos de intervención de niñas y niños.
Reforzar la apariencia física como principal atributo de las niñas.	Reconocer capacidades, habilidades, creatividad, liderazgo y esfuerzo independientemente del género.
Utilizar lenguaje sexista o expresiones que invisibilizan a parte del alumnado.	Emplear lenguaje incluyente y promover formas de comunicación respetuosas de la diversidad.

Conductas, prácticas o actitudes que refuerzan estereotipos	Estrategias, actividades y acciones para promover relaciones de paridad
Ignorar comentarios discriminatorios relacionados con la identidad de género, la orientación sexual o las expresiones de género.	Establecer protocolos de actuación, espacios de diálogo y acciones de sensibilización para prevenir la discriminación y la violencia.
Asociar el liderazgo exclusivamente con características tradicionalmente masculinas.	Generar oportunidades para que niñas, niños y adolescentes asuman responsabilidades de representación, coordinación y toma de decisiones.
Limitar la educación sexual a contenidos biológicos y preventivos.	Incorporar actividades relacionadas con consentimiento, derechos sexuales, diversidad, vínculos afectivos, igualdad de género y prevención de violencias.
Mantener materiales educativos donde predominan modelos familiares o identidades únicas.	Seleccionar recursos pedagógicos que representen la diversidad familiar, corporal, cultural, funcional y de género presente en la sociedad.

La implementación de estas estrategias requiere comprender que la igualdad de género no se construye únicamente mediante actividades aisladas, sino a través de la transformación de las dinámicas cotidianas que estructuran la vida escolar. Como señalan Subirats (2013b) y Morgade (2011), la coeducación implica revisar críticamente tanto el currículo explícito como el currículo oculto, identificando aquellas prácticas que reproducen desigualdades y promoviendo formas de convivencia basadas en el respeto, la participación y la justicia social. Desde esta perspectiva, la Educación Sexual Integral constituye una herramienta fundamental para construir comunidades educativas más inclusivas, democráticas y comprometidas con los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

La implementación de actividades no sexistas y la promoción de relaciones de paridad deben entenderse como parte de un compromiso ético con los derechos humanos. Como afirma Bonder (2001), la igualdad de género en la educación no se alcanza únicamente mediante políticas formales, sino a través de prácticas cotidianas que cuestionen los privilegios y abran oportunidades reales para toda persona. El aula, en este sentido, se convierte en un microcosmos de la sociedad futura: un espacio donde se aprende no solo a conocer, sino a convivir desde la igualdad y el respeto.

2.3 El acompañamiento digno desde una sexología humanista y vivencial

El acompañamiento en el ámbito de la educación sexual constituye un proceso profundamente humano, que requiere sensibilidad, ética y compromiso con la dignidad de las personas. En este sentido, la Sexología Humanista y Vivencial propone un modelo de intervención educativa y formativa que coloca a la persona en el centro del proceso, reconociendo su integridad como ser biológico, emocional, social y espiritual. Este enfoque parte del principio de que toda persona tiene derecho a vivir su sexualidad de manera plena, libre y respetuosa, y que dicho proceso sólo puede desarrollarse en un entorno que valore la escucha, la empatía y la autenticidad.

Desde la perspectiva humanista, acompañar implica mucho más que orientar o transmitir información: supone una presencia activa con apertura, respeto y aceptación incondicional de la experiencia del otro. Rogers (1997) plantea que la relación de ayuda se sostiene en la congruencia, la empatía y la consideración positiva incondicional, permitiendo que la persona se sienta reconocida y comprendida en su totalidad. En el ámbito de la sexología, esta postura se traduce en una práctica pedagógica centrada en el autoconocimiento, el respeto por el propio cuerpo y la comprensión de la sexualidad como un recurso de bienestar y desarrollo personal. Desde este enfoque, el acompañante no dirige ni corrige, sino facilita la exploración consciente y segura de las experiencias individuales, promoviendo una educación sexual centrada en la dignidad de cada persona.

El acompañamiento digno se sustenta también en una concepción vivencial de la sexualidad, entendida como un fenómeno dinámico que se aprende y se transforma mediante la experiencia directa. Desde el enfoque experiencial de Gendlin (1982), la comprensión de la persona no depende únicamente del razonamiento conceptual, sino también de la atención a la vivencia corporal y a los significados que emergen desde el cuerpo sentido. Esta idea resalta que el cuerpo constituye un espacio de aprendizaje y comunicación, donde se inscriben emociones, creencias y significados asociados al deseo, al placer y a los vínculos afectivos. Desde esta óptica, la educación sexual facilita el descubrimiento y la integración de la propia experiencia, favoreciendo procesos de reflexión, autoaceptación y desarrollo de relaciones respetuosas con los demás.

Este capítulo aborda tres dimensiones fundamentales del acompañamiento digno: en primer lugar, la Sexología Humanista como enfoque pedagógico centrado en la persona, la dignidad y el respeto; en segundo lugar, la experiencia vivencial como herramienta formativa que integra cuerpo, emoción y cognición; y finalmente, las cualidades del acompañante, quien, mediante la presencia, la escucha activa y la empatía, genera un ambiente de seguridad y confianza. Cada una de estas dimensiones contribuye a construir una educación sexual humanizada, donde la integridad del ser y la libertad interior son el eje del proceso educativo.

2.3.1 La Sexología Humanista como enfoque pedagógico centrado en la persona, la dignidad y el respeto

La Sexología Humanista se configura como un enfoque integral que concibe a la persona como un ser completo, dotado de cuerpo, mente, emociones y espiritualidad, cuyo desarrollo sexual forma parte esencial de su existencia. Desde esta mirada, la sexualidad no se reduce al ámbito biológico ni a la reproducción, sino que se entiende como una dimensión constitutiva de la identidad humana y de su capacidad para vincularse, sentir y crear. Gendlin (1982) subraya que toda vivencia corporal contiene significados implícitos que pueden ser comprendidos y

transformados a través del contacto consciente con la experiencia; de este modo, la sexología humanista busca acompañar a las personas a reconectarse con su vivencia sexual desde la autenticidad y la dignidad.

Este enfoque tiene sus raíces en la tradición humanista de la psicología, la cual propone que el crecimiento personal surge del reconocimiento del propio valor y potencial. Según Rogers (1997), el aprendizaje más profundo ocurre cuando el individuo se siente aceptado y comprendido en su totalidad. Aplicado al campo de la educación sexual, este principio implica generar espacios donde cada persona pueda explorar sus preguntas, emociones y experiencias sin miedo al juicio o la censura. Así, la Sexología Humanista se convierte en una pedagogía de la aceptación, orientada a favorecer procesos de autoconocimiento y responsabilidad personal frente a la vivencia erótica y afectiva.

En la práctica educativa, la Sexología Humanista promueve un acompañamiento centrado en la persona, no en el diagnóstico o la norma. Como sostiene Fromm (2000), la madurez emocional y sexual se alcanza cuando el ser humano logra amar de manera libre y responsable, superando la lógica de la posesión o del deber. Por tanto, el rol del educador o acompañante no es imponer modelos de comportamiento, sino facilitar la reflexión crítica y la expresión auténtica del propio deseo, mientras éstas sostienen un constante diálogo con el respeto hacia los demás. Este acompañamiento se basa en la confianza, la escucha empática y el reconocimiento de la dignidad intrínseca de cada ser humano.

Asimismo, la Sexología Humanista adopta un compromiso ético con la libertad y la diversidad sexual. Tal como afirma Rubio-Aurioles (1994), el ejercicio de la sexualidad debe ser comprendido como un derecho humano que incluye el placer, la expresión y el respeto a las diferencias individuales. Desde esta perspectiva, la educación sexual se convierte en un proceso emancipador, que permite a las personas reconocer sus propios límites, necesidades y capacidades de vinculación. Este enfoque es especialmente valioso en contextos educativos, donde la diversidad de experiencias e identidades requiere un abordaje incluyente, libre de prejuicios y sustentado en el respeto mutuo.

El enfoque humanista de la sexología también encuentra afinidad con los postulados de la UNESCO (2018), que define la Educación Sexual Integral (ESI) como un proceso de aprendizaje basado en valores de respeto, equidad y empatía. La Sexología Humanista amplía esta visión al enfatizar la dimensión vivencial del aprendizaje, entendiendo que la sexualidad se aprende y se vive desde la experiencia cotidiana, no únicamente desde la información teórica. En este sentido, el acto pedagógico se convierte en un encuentro entre subjetividades, donde el conocimiento emerge del diálogo entre la mente, el cuerpo y la emoción.

Dado lo anterior, el enfoque humanista reconoce que la dignidad y el respeto no son solo principios morales, sino condiciones necesarias para el desarrollo integral del ser humano. Desde esta mirada, la sexualidad puede comprenderse como una dimensión de autorrealización que requiere entornos seguros para expresarse de forma plena (Rogers, 1997; M. Calvo, 2016). El acompañamiento digno implica reconocer la vulnerabilidad y la potencia que habitan en cada persona, acompañándola en su proceso de descubrimiento sin imponer verdades externas. La Sexología Humanista, así entendida, ofrece un marco ético y pedagógico que coloca a la persona en el centro del aprendizaje, promoviendo una educación sexual basada en el respeto, la empatía y la libertad responsable.

2.3.2 La experiencia vivencial como herramienta formativa que integra cuerpo, emoción y cognición

La educación sexual, cuando se aborda desde una perspectiva humanista, reconoce que el aprendizaje significativo no se produce únicamente a nivel cognitivo, sino también a través de la experiencia vivida. La dimensión vivencial implica un proceso de integración en el que cuerpo, emoción y pensamiento se articulan como vías complementarias para la comprensión de la sexualidad humana. Según Dewey (1989), toda experiencia educativa auténtica transforma al sujeto porque involucra su acción, su sentir y su reflexión, estableciendo un vínculo entre el conocimiento y la vida cotidiana. En el ámbito de la Educación Sexual

Integral (ESI), esta integración permite que los aprendizajes trasciendan la teoría y se conviertan en herramientas para el autoconocimiento, la comunicación y el respeto por las demás personas.

La propuesta vivencial parte de la premisa de que el cuerpo es una fuente de conocimiento. No se trata solo del cuerpo biológico, sino del cuerpo sentido, aquel que expresa, recuerda y se comunica. Gendlin (1982) plantea que la experiencia corporal contiene una sabiduría implícita que puede accederse mediante la atención consciente, proceso que permite descubrir los significados emocionales que subyacen a las conductas o pensamientos. En la educación sexual, incorporar dinámicas corporales (como ejercicios de respiración, movimiento/contacto simbólico, u otros) favorece la reconexión con las sensaciones, la identificación de límites personales y la validación del propio sentir. De esta forma, la experiencia vivencial promueve una sexualidad más consciente, libre de automatismos y enraizada en la autenticidad del cuerpo vivido.

Las emociones, por su parte, constituyen un componente esencial del aprendizaje vivencial, ya que median entre la experiencia corporal y el pensamiento reflexivo. Greenberg y Paivio (2016) sostienen que las emociones son portadoras de información sobre las necesidades humanas y guían los procesos de cambio personal cuando son reconocidas y comprendidas. En la educación sexual, atender al mundo emocional implica legitimar las vivencias de miedo, vergüenza, curiosidad o deseo que surgen en torno a la sexualidad, y transformarlas en oportunidades de comprensión y crecimiento. Un acompañamiento educativo sensible a lo emocional fomenta la empatía, el respeto y la aceptación de la diversidad, contribuyendo a crear espacios donde las y los estudiantes puedan expresarse sin temor.

Desde el plano cognitivo, la experiencia vivencial posibilita la elaboración de significados profundos que integran conocimiento y experiencia. Ausubel (2002) explica que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con lo que la persona ya sabe, lo que implica un proceso activo de reinterpretación. Aplicado a la educación sexual, este enfoque invita a vincular los contenidos teóricos (como el cuerpo, el deseo, el consentimiento

o la identidad de género) con las vivencias personales, los valores y los contextos socioculturales de las y los estudiantes. Entonces, el conocimiento deja de ser un discurso externo y se transforma en una comprensión encarnada que influye en las actitudes, decisiones y relaciones cotidianas.

La experiencia vivencial también favorece el desarrollo de habilidades relacionales, como la comunicación asertiva, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Según M. Calvo (2016), los espacios educativos que priorizan el aprendizaje desde la vivencia fortalecen la conciencia corporal y emocional, creando las condiciones para vínculos más respetuosos y cooperativos. En la educación sexual, esto se traduce en la posibilidad de construir relaciones basadas en la reciprocidad y el consentimiento, donde cada persona se reconoce como un ser autónomo y digno. Las dinámicas grupales, los juegos de roles y las prácticas reflexivas son estrategias pedagógicas que facilitan esta conexión entre la experiencia personal y la convivencia social.

La integración de cuerpo, emoción y cognición, por tanto, no solo amplía las formas de aprender, sino que transforma la manera en que entendemos el acompañamiento educativo. Como señala Estupinyá (2013), la sexualidad es una de las dimensiones más complejas y sensibles de la condición humana, y su comprensión exige un abordaje que combine ciencia, empatía y vivencia. La pedagogía vivencial, en este sentido, no busca transmitir “respuestas correctas” sobre la sexualidad, sino generar procesos de exploración y reflexión donde cada individuo descubra sus propias respuestas desde el respeto y la responsabilidad.

Desde la perspectiva humanista, la experiencia por sí sola no garantiza procesos de aprendizaje profundo ni transformaciones significativas. Lo que posibilita el cambio es la capacidad de la persona para tomar conciencia de lo que experimenta, reconocer los significados que atribuye a dicha experiencia y reflexionar críticamente sobre las formas en que ésta influye en sus relaciones consigo misma y con las demás personas. Este proceso, conocido como sensibilización o darse cuenta, constituye uno de los fundamentos centrales de las metodologías vivenciales y de las pedagogías orientadas al desarrollo humano.

La noción de darse cuenta fue ampliamente desarrollada por Perls, Hefferline y Goodman (2006), quienes plantean que la conciencia de las propias sensaciones, emociones, pensamientos y acciones permite integrar aspectos de la experiencia que habitualmente permanecen fuera del campo de atención. Desde esta perspectiva, el aprendizaje ocurre cuando la persona logra reconocer aquello que siente, identificar cómo construye significado y asumir una posición activa frente a su experiencia. En el ámbito de la Educación Integral en Sexualidad, este proceso favorece la identificación de creencias, prejuicios, miedos, expectativas y mandatos culturales que influyen en la manera en que se vive y comprende la sexualidad.

De manera complementaria, Rogers (1997) sostiene que los aprendizajes más significativos son aquellos que involucran a la persona en su totalidad y que promueven procesos de autodescubrimiento. Para el enfoque centrado en la persona, el desarrollo de la conciencia personal constituye una condición indispensable para el crecimiento, ya que permite reconocer necesidades, emociones y potencialidades propias. En este sentido, la sensibilización no se limita a una reacción emocional momentánea, sino que implica un proceso reflexivo mediante el cual las personas construyen nuevas comprensiones sobre sí mismas y sobre sus formas de relacionarse con el mundo.

La educación vivencial también encuentra sustento en los planteamientos de Kolb (2015), quien propone que el aprendizaje surge a partir de un ciclo que integra experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización y experimentación activa. Desde esta perspectiva, las actividades experienciales adquieren valor pedagógico cuando son acompañadas por procesos de reflexión que permiten resignificar la experiencia vivida. De manera similar, Mezirow (2000) señala que los aprendizajes transformativos ocurren cuando las personas cuestionan críticamente los marcos de referencia que orientan sus creencias y acciones, generando nuevas formas de comprensión y actuación.

En el campo de la educación sexual, los procesos de sensibilización resultan especialmente relevantes porque gran parte de las actitudes hacia la sexualidad se encuentran vinculadas a experiencias previas, creencias culturales y aprendizajes implícitos adquiridos durante la socialización. Por ello, las metodologías vivenciales no buscan únicamente transmitir información, sino favorecer espacios donde las personas puedan reconocer sus propias historias, identificar emociones asociadas a la sexualidad y reflexionar sobre los significados que han construido en torno al cuerpo, el género, los vínculos afectivos y los derechos sexuales. La reflexión sobre la experiencia constituye una vía privilegiada para integrar pensamiento y emoción, favoreciendo procesos de autoconocimiento y transformación personal.

Desde esta perspectiva, la sensibilización y el darse cuenta se convierten en condiciones pedagógicas fundamentales para la Educación Integral en Sexualidad. Más allá de la adquisición de conocimientos, permiten que las personas desarrollen una comprensión crítica de sí mismas y de las relaciones sociales que configuran su experiencia, fortaleciendo procesos de autonomía, respeto, empatía y construcción de ciudadanía.

Luego entonces, la experiencia vivencial se consolida como una herramienta formativa esencial para la construcción de una educación sexual humanizada que posibilita un aprendizaje más transformador cuando la persona se siente vista, escuchada y acompañada en su totalidad. Esta visión coincide con la esencia del acompañamiento digno: propiciar espacios donde el cuerpo pueda expresarse, las emociones puedan sentirse y la mente pueda comprender, en un proceso continuo de integración. De esta manera, la Sexología Vivencial se convierte en una pedagogía del encuentro, que reconoce la sexualidad como un camino de autoconocimiento y crecimiento compartido.

2.3.3 Cualidades de la persona acompañante en los procesos de Educación Integral en Sexualidad

El acompañamiento digno en el marco de la sexología humanista requiere de una presencia auténtica, entendida como la capacidad de estar disponible emocional, cognitiva y corporalmente para la otra persona. No se trata solo de ocupar un espacio físico, sino de ofrecer una presencia intencional que permita al acompañante conectar con el proceso del acompañado sin juicios ni expectativas. Desde la perspectiva rogeriana, la escucha sin juicio y la aceptación de la experiencia de la otra persona favorecen que esta pueda mirarse a sí misma con mayor claridad y autonomía (Rogers, 1997). Esta idea sintetiza el núcleo de la relación de ayuda centrada en la persona, donde la actitud del acompañante se convierte en un vehículo de aceptación incondicional y respeto.

La escucha activa constituye otra piedra angular del acompañamiento humanista, en tanto implica comprender al otro desde su propio marco de referencia. Escuchar activamente supone reconocer la vivencia del otro/a como válida y legítima, sin pretender corregirla o minimizarla. En la práctica educativa o terapéutica, la escucha se manifiesta no solo en las palabras, sino también en el silencio atento, en la postura corporal y en la disposición emocional del acompañante. Cuando la persona se siente realmente escuchada, comienza a reconstruir su narrativa desde un lugar de mayor seguridad y autonomía.

La empatía, entendida como la capacidad de comprender la experiencia del otro sin confundirse con ella, profundiza esta conexión humana. Rogers (1997) destaca la importancia de percibir el mundo interno de la otra persona desde su propio marco de referencia, manteniendo al mismo tiempo la distancia necesaria para no perder la propia posición. Esta distinción es esencial en el acompañamiento digno, pues evita la sobreimplicación emocional y, al mismo tiempo, promueve una comprensión profunda del sufrimiento o las necesidades de la persona acompañada. En el contexto de la Educación Sexual Integral, la empatía permite reconocer los distintos ritmos, creencias y experiencias sexuales de cada individuo, favoreciendo procesos de aprendizaje libres de prejuicios.

Por su parte, la creación de un ambiente de seguridad y confianza resulta indispensable para que las experiencias de exploración y expresión puedan darse de manera libre y significativa. Greenberg y Paivio (2016) permiten comprender la seguridad emocional como una condición que favorece el cambio, la apertura afectiva y la posibilidad de revisar experiencias sensibles. En el espacio educativo o terapéutico, este ambiente se construye con coherencia y calidez, a través de la congruencia entre el discurso y las acciones del acompañante.

El acompañamiento humanista demanda una actitud de humildad frente al proceso del otro, pues no se trata de conducir, sino de caminar al lado (M. Calvo, 2016). En esa metáfora de caminar juntos reside la esencia del acompañamiento digno, donde la figura del acompañante no busca dirigir o imponer, sino facilitar el descubrimiento y la comprensión que emergen de la propia experiencia del acompañado.

Gendlin (1982) subraya la relevancia del cuerpo como lugar de presencia y conocimiento. Desde su enfoque experiencial, la atención al cuerpo vivido y a la sensación sentida permite acceder a formas de comprensión que no siempre aparecen en el discurso racional inmediato. En este sentido, el acompañante que cultiva su propia conciencia corporal desarrolla una sensibilidad mayor para percibir las señales emocionales y no verbales de quien acompaña, generando un espacio donde la confianza se vuelve el fundamento del encuentro humano.

Desde la perspectiva humanista, no adultocéntrica, el acompañamiento educativo trasciende la transmisión de conocimientos y se configura como una relación basada en el encuentro genuino entre personas. En este contexto, las cualidades de quien acompaña adquieren una relevancia fundamental, ya que influyen directamente en la manera en que niñas, niños y adolescentes viven los procesos de aprendizaje, expresan sus inquietudes y construyen significados sobre sí mismas/os y sobre su sexualidad. El acompañamiento respetuoso requiere la presencia consciente de la persona educadora, entendida como la capacidad de estar disponible física, emocional y éticamente para reconocer la experiencia de niñas, niños y adolescentes sin prejuicios ni imposiciones.

Una de las cualidades esenciales del acompañamiento humanista es la escucha activa. Rogers (1997) plantea que la escucha auténtica implica comprender el mundo de la otra persona desde su propio marco de referencia, suspendiendo juicios y favoreciendo un clima de aceptación. En el ámbito de la Educación Sexual Integral, esta capacidad resulta indispensable para acoger las preguntas, preocupaciones, emociones y experiencias de niñas, niños y adolescentes, especialmente cuando abordan temas que suelen estar rodeados de silencios, estigmas o temores. Escuchar activamente significa reconocer que cada pregunta constituye una oportunidad de aprendizaje y que toda experiencia merece ser atendida con respeto y sensibilidad.

La empatía constituye otra condición fundamental para el acompañamiento. Desde la tradición humanista, la empatía no se limita a comprender intelectualmente la situación de otra persona, sino que implica un esfuerzo genuino por acercarse a su experiencia emocional y reconocer la legitimidad de sus sentimientos. Como señala Rogers (1997), la comprensión empática favorece procesos de crecimiento personal al generar ambientes donde las personas pueden expresarse sin temor a la crítica o al rechazo. En el trabajo con niñas, niños y adolescentes, esta actitud permite validar emociones como la curiosidad, la incertidumbre, la vergüenza, el miedo o el entusiasmo, favoreciendo relaciones educativas basadas en la confianza y el respeto mutuo.

Asimismo, la creación de ambientes seguros constituye una responsabilidad ética del acompañamiento. La seguridad no se limita a la protección física, sino que incluye la construcción de espacios donde todas las personas se sientan escuchadas, respetadas y libres de discriminación. Hooks (1994) sostiene que el aprendizaje significativo sólo puede desarrollarse plenamente cuando las personas perciben que sus experiencias son valoradas y que su participación tiene sentido dentro de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, los ambientes de confianza permiten que niñas, niños y adolescentes expresen dudas, compartan experiencias y desarrollen habilidades para el ejercicio de sus derechos sin temor a la burla, la censura o la violencia.

Estas cualidades adquieren una relevancia particular cuando se reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos. Históricamente, las relaciones educativas han estado marcadas por visiones adultocéntricas que minimizan sus opiniones, emociones y capacidades de participación. Frente a ello, la Educación Sexual Integral propone un cambio de paradigma basado en el reconocimiento de las infancias y adolescencias como personas dignas de respeto incondicional. Este principio implica valorar sus experiencias, tomar en serio sus preguntas, reconocer su autonomía progresiva y generar oportunidades reales para que participen activamente en la construcción de conocimientos relacionados con su bienestar y desarrollo integral.

En este sentido, la presencia, la escucha activa, la empatía y la construcción de ambientes seguros no constituyen únicamente habilidades pedagógicas, sino expresiones concretas de una ética del cuidado y del reconocimiento. El acompañamiento humanista se fundamenta en la convicción de que toda persona posee valor intrínseco y capacidad para desarrollarse cuando encuentra relaciones basadas en la aceptación, el respeto y la confianza. Por ello, estas cualidades representan condiciones indispensables para una Educación Sexual Integral que aspire a promover la dignidad, la autonomía y los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

Entonces, la presencia, la escucha activa, la empatía y la creación de seguridad, en conjunto, conforman una trama relacional que otorga sentido al acompañamiento digno. Estas cualidades no son técnicas aisladas, sino expresiones de una postura ética y existencial que considera a cada persona como un ser valioso, capaz de autorrealización y merecedor de respeto incondicional.

3. Metodología

La presente sistematización se desarrolló a partir de una experiencia formativa estructurada de carácter vivencial, implementada con estudiantes de la Escuela Normal en Educación Primaria “Normal Larrainzar”, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. La intervención consistió en un curso-taller sobre Educación Sexual Integral (ESI) realizado del 4 al 8 de febrero de 2025, con sesiones presenciales orientadas a la sensibilización, la reflexión crítica y la construcción de herramientas pedagógicas para el acompañamiento digno de niñas, niños y adolescentes.

3.1 Enfoque y diseño metodológico

La sistematización adopta un diseño de métodos mixtos de carácter exploratorio, con predominancia cualitativa. El componente cuantitativo, de naturaleza descriptiva, permitió identificar tendencias generales en las percepciones, conocimientos y niveles de confianza de las y los participantes antes y después del taller. El componente cualitativo permitió profundizar en los significados, emociones, resistencias y procesos de resignificación que emergieron durante la experiencia formativa.

El estudio se ubica dentro de una investigación-acción educativa con orientación participativa. Se retoman principios de la investigación-acción por su énfasis en la reflexión sistemática sobre la práctica, el diálogo pedagógico y la transformación de los procesos educativos, así como la sistematización de experiencias (Elliott, 1993; Fals Borda, 1987; Jara, Oscar, 2000). No obstante, se reconoce que las y los participantes no fungieron como coinvestigadores en sentido estricto, pues el diseño general del curso-taller, los objetivos formativos y los instrumentos de recolección fueron definidos por la facilitadora-investigadora. Su participación se concentró en la construcción colectiva de saberes, la reflexión vivencial y la producción de evidencias durante el proceso formativo. Por ello la importancia de recuperar la experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, el curso-taller se entiende como una experiencia formativa estructurada de carácter vivencial y horizontal, orientada a generar condiciones de diálogo, escucha, confianza y revisión crítica de creencias personales y socioculturales en torno a la sexualidad. Esta elección metodológica es congruente con la sexología humanista, la pedagogía crítica y los enfoques constructivistas que sostienen que el aprendizaje significativo requiere integrar cuerpo, emoción, experiencia y reflexión.

Dicho lo anterior, los pasos metodológicos fueron:

1. Caracterización del grupo participante
2. Diseño pedagógico de la experiencia formativa (carta descriptiva)
3. Detección de necesidades de aprendizaje (test de inicio)
4. Implementación de la propuesta pedagógica
5. Recopilación de la información (memoria, materiales producidos y evaluación post)
6. Sistematización y análisis de resultados

3.2 Contexto y participantes

El taller fue dirigido a estudiantes de cuarto semestre de la Escuela Normal en Educación Primaria “Normal Larrainzar”. La experiencia se desarrolló en modalidad presencial, en el Salón de Usos Múltiples de la institución, con una duración total aproximada de 30 horas distribuidas entre el 4 y el 8 de febrero de 2025. La carta descriptiva del taller señala como propósito **crear un espacio de sensibilización, reflexión, orientación y capacitación en torno a la sexualidad, así como reconocer la importancia del acceso a información asertiva y oportuna para desmontar creencias y prejuicios.**

La participación general del taller se estimó en alrededor de 30 estudiantes. Para el análisis de los instrumentos de autoevaluación se trabajó con los registros válidos disponibles: 24 respuestas de estudiantes en el cuestionario de saberes previos y 22 respuestas en la evaluación posterior. Esta diferencia se explica por la naturaleza voluntaria de la respuesta, la asistencia variable y la depuración de registros que no correspondían directamente a estudiantes normalistas. Para efectos del análisis, ambos momentos se trataron como cortes descriptivos grupales de los registros válidos disponibles; por tanto, las diferencias entre porcentajes y medias no se interpretan como cambios intraindividuales ni como evidencia causal del efecto del taller.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron cuatro fuentes principales de información: a) cuestionario de saberes previos; b) cuestionario de evaluación posterior; c) memoria del taller elaborada por la facilitadora; y d) materiales producidos durante las actividades, incluyendo dibujos, papelógrafos, reflexiones escritas y registro fotográfico.

Los cuestionarios se aplicaron mediante formato digital y combinaron preguntas cerradas, escalas de valoración y preguntas abiertas. Las preguntas cerradas permitieron obtener frecuencias, porcentajes y medias descriptivas; las preguntas abiertas permitieron recuperar la voz de las y los participantes sobre sus emociones, definiciones, aprendizajes, dificultades y valoraciones del proceso formativo.

El cuestionario de entrada exploró datos generales, emociones asociadas a la palabra sexualidad, definición inicial de sexualidad, valoración de la importancia del tema, fuentes previas de información, conocimiento sobre OSPES y OSPIS, niveles de confianza para dialogar sobre sexualidad con distintos vínculos, percepción sobre la responsabilidad de la ESI y capacidad inicial para acompañar a niñas y niños en estos temas.

El cuestionario de salida recuperó los mismos ejes centrales y agregó preguntas de satisfacción sobre la claridad de la información previa, condiciones del espacio, dominio del tema por parte de la facilitadora, ambiente de participación, claridad de objetivos, coherencia de contenidos, duración del taller, recomendación del curso, pertinencia institucional y aspectos de mejora.

La memoria del taller funcionó como registro cualitativo del proceso. En ella se documentaron las actividades realizadas, las reflexiones colectivas, observaciones de la facilitadora y fragmentos de la voz del grupo. Este material permitió contextualizar los datos de los cuestionarios y fortalecer el análisis de los procesos vivenciales ocurridos durante la intervención.

3.4 Procedimiento de análisis

El análisis cuantitativo fue descriptivo. Se calcularon frecuencias y porcentajes para las preguntas cerradas y medias simples para las escalas de confianza. Las comparaciones entre el momento previo y el posterior se realizaron a nivel agregado y se interpretaron como tendencias grupales, dado que los tamaños de respuesta difirieron entre ambos cortes. Debido al tamaño de la muestra y al carácter formativo de la intervención, no se realizaron pruebas inferenciales ni se pretende generalizar estadísticamente los hallazgos. Los resultados deben entenderse como evidencia situada sobre un grupo específico de estudiantes normalistas.

El análisis cualitativo siguió una lógica temática inspirada en Braun y Clarke (2006). Las respuestas abiertas y los registros de la memoria fueron revisados para identificar recurrencias, tensiones y cambios en torno a cinco ejes: concepciones de sexualidad, emociones asociadas al tema, creencias y resistencias socioculturales, herramientas de acompañamiento y valoración de la metodología vivencial.

La integración de ambos componentes permitió triangular las tendencias numéricas con las narrativas producidas por el grupo. Por ejemplo, la menor proporción de incertidumbre observada en el corte posterior se contrastó con testimonios de mayor calma, seguridad y apertura; del mismo modo, la mayor

proporción de respuestas con conocimiento sobre OSPES y OSPIS en el corte posterior se vinculó con actividades corporales y didácticas descritas en la memoria del taller.

Como criterios de rigor se consideraron la triangulación de fuentes, la inclusión de citas textuales, la descripción detallada del contexto de intervención y la reflexividad metodológica. Se reconoce que la investigadora ocupó simultáneamente el lugar de diseñadora, facilitadora y analista del taller, lo cual pudo influir en las respuestas de las y los participantes. Para reducir este sesgo, los cuestionarios fueron contestados de manera individual, se resguardó la confidencialidad de las respuestas y el análisis se realizó posteriormente al cierre del proceso formativo.

4. Resultados de la experiencia formativa (CASO PRÁCTICO)

Los resultados se presentan a partir de la integración de los cuestionarios de saberes previos, la evaluación posterior, la memoria del taller y los materiales producidos durante las actividades. La exposición se organiza en dos apartados: primero se describen las tendencias cuantitativas más relevantes; posteriormente se interpretan los hallazgos cualitativos vinculados con la experiencia vivencial.

4.1 Resultados cuantitativos

El análisis cuantitativo se realizó con los registros válidos disponibles: 24 cuestionarios de saberes previos y 22 cuestionarios de evaluación posterior. Los datos permiten observar tendencias descriptivas en torno a las emociones asociadas al tema, el conocimiento conceptual, la confianza para dialogar sobre sexualidad y la valoración del taller. Dado que los tamaños de respuesta difieren entre momentos, la comparación se presenta a nivel grupal y no representa un seguimiento individual de las mismas personas.

Tabla 3. Comparación de indicadores de saberes previos y posteriores al taller

Indicador	Pre	Post	Lectura descriptiva
Emoción “calma” al nombrar sexualidad	14/24 (58.3%)	14/22 (63.6%)	La calma fue predominante en ambos cortes y mostró una proporción ligeramente mayor en el posterior.
Emoción “incertidumbre”	9/24 (37.5%)	6/22 (27.3%)	La proporción fue menor en el corte posterior; se interpreta como tendencia grupal.
Conocimiento de OSPES y OSPIS	10/24 (41.7%)	21/22 (95.5%)	La proporción de respuestas con conocimiento fue mayor en el corte posterior.
Responsabilidad atribuida a “todxs”	18/24 (75.0%)	17/22 (77.3%)	La atribución de responsabilidad compartida se mantuvo similar entre ambos cortes.
Recomendación del curso	No aplica	22/22 (100%)	La totalidad de quienes respondieron la evaluación posterior recomendaría el curso.
Percepción de contar con herramientas	No aplica	14 “algo” (63.6%); 8 “mucho” (36.4%)	La valoración fue positiva, aunque apunta a la conveniencia de mantener formación continua.

En relación con la confianza para dialogar sobre sexualidad, las medias descriptivas a nivel grupal muestran perfiles distintos según el vínculo. La madre y las amistades aparecen como interlocutores de mayor confianza, mientras que el padre y los pares escolares se ubican en los niveles más bajos. Las variaciones entre momentos se interpretan únicamente como tendencias agregadas; en conjunto, los resultados permiten identificar barreras socioculturales persistentes para el diálogo abierto sobre sexualidad.

Tabla 4. Medias de confianza para dialogar sobre sexualidad, antes y después del taller

Vínculo	Media pre	Media post	Interpretación
Madre	3.79	4.09	Mayor confianza relativa para hablar del tema.
Padre	2.59	2.77	Confianza baja, aunque con leve incremento.
Pareja	4.10	3.55	La confianza se mantuvo alta, pero con mayor cautela posterior.
Amistades	3.65	3.59	Espacio de diálogo relativamente seguro.
Compañerxs / pares	2.70	2.73	Persisten reservas para hablar con pares escolares.

La satisfacción con el proceso formativo fue alta. Los porcentajes más elevados de “totalmente de acuerdo” se observaron en el dominio del tema por parte de la facilitadora (86.4%), la claridad y alcance de los objetivos de aprendizaje (86.4%), la estimulación de la participación (85.7%) y la coherencia lógica de los contenidos (81.0%). Estos datos respaldan la pertinencia de la metodología participativa y vivencial empleada.

Tabla 5. Niveles de satisfacción de las y los participantes con el proceso formativo

Criterio de satisfacción	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Observación
Información previa clara y oportuna	72.7%	18.2%	Valoración positiva de la comunicación previa.
Lugar adecuado	63.6%	22.7%	Satisfacción general con el espacio.
Dominio del tema por la facilitadora	86.4%	9.1%	Uno de los aspectos mejor evaluados.
Ambiente cálido y participativo	85.7%	9.5%	La metodología favoreció la participación.
Objetivos claros y alcanzables	86.4%	9.1%	Alta claridad de los objetivos formativos.

Criterio de satisfacción	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Observación
Contenidos lógicos y coherentes	81.0%	14.3%	La secuencia se valoró como pertinente.
Duración adecuada	71.4%	19.0%	Se sugiere ampliar el tiempo en futuras ediciones.

4.2 Resultados cualitativos

El análisis cualitativo permitió identificar cambios en la manera en que las y los participantes nombraron el cuerpo, interpretaron la sexualidad, reconocieron los estereotipos de género y proyectaron su futura práctica docente. Los hallazgos se agrupan en cuatro ejes: conciencia corporal, resignificación conceptual de la sexualidad, reconocimiento de violencias y estereotipos, y apropiación de estrategias de acompañamiento.

En el eje de conciencia corporal, la actividad “Mi cuerpo en desnudez” permitió que las personas participantes reconocieran emociones de vergüenza, incomodidad, curiosidad, aceptación y cuidado. La memoria del taller recupera expresiones que muestran la novedad de observar y nombrar el propio cuerpo sin burla ni morbo:

“Nunca lo había hecho y fue interesante.” (Participante, memoria del taller, actividad Mi cuerpo en desnudez)

“Descubrí cosas positivas de mi cuerpo, pude reconocer lo que me gusta y lo que no y poder aceptar que así soy.” (Participante, memoria del taller, actividad Mi cuerpo en desnudez)

“En esta experiencia me di cuenta lo vulnerable que puedo ser, soy tan delicado y tan fuerte a la vez, pensarlo me hizo sentir tranquilo.” (Participante, memoria del taller, actividad Mi cuerpo en desnudez)

Estas expresiones sugieren que la metodología vivencial favoreció un contacto más consciente con el cuerpo y permitió resignificar zonas corporales que suelen estar atravesadas por vergüenza, silencios o sobrenombres. En términos pedagógicos, este hallazgo muestra que el acompañamiento digno de la sexualidad requiere iniciar por la naturalización del lenguaje corporal y por la construcción de espacios seguros para nombrar el cuerpo sin estigma.

Un segundo eje se relaciona con el reconocimiento de estereotipos de género aprendidos durante la crianza. Las actividades con siluetas permitieron identificar frases dirigidas a niñas y niños que limitan la expresión emocional, la movilidad, la autonomía y la posibilidad de explorar intereses no ajustados a mandatos tradicionales. En la reflexión colectiva se reconoció que a las mujeres se les imponen expectativas de servicio, recato y control corporal, mientras que a los hombres se les restringe la ternura, el llanto y las actividades de cuidado.

El tercer eje corresponde al consentimiento y los límites corporales. La dinámica del “Semáforo corporal” permitió traducir la noción de consentimiento en una experiencia concreta, visual y adaptable al contexto escolar. La voz del grupo sintetizó este aprendizaje en frases breves, útiles para el trabajo con niñas, niños y adolescentes:

“Este cuerpo es mío.” (Participante, memoria del taller, actividad Semáforo corporal)

“Yo decido quién toca y quién no.” (Participante, memoria del taller, actividad Semáforo corporal)

“No, es no.” (Participante, memoria del taller, actividad Semáforo corporal)

Estas frases permiten observar que el aprendizaje no se limitó a una definición abstracta del consentimiento, sino que se vinculó con la agencia corporal, el autocuidado y el respeto a los límites propios y ajenos. Asimismo, el grupo identificó que esta estrategia puede adaptarse a contextos familiares y escolares para trabajar con NNA la prevención del abuso, el reconocimiento de zonas corporales y la comunicación de límites.

Un cuarto eje se vincula con la observación, la escucha y el juego como herramientas pedagógicas. En la actividad de cambios corporales, varias personas reportaron incomodidad inicial al sentirse observadas, pero también reconocieron el valor de pedir permiso, mirar sin juzgar y sostener una mirada de cuidado. Una participante expresó: “Sentí raro que me observaran, me causa pena o miedo, quizás porque soy mujer y eso pasa en la calle cuando me han gritado cosas”. Este fragmento muestra cómo la experiencia vivencial permitió conectar una actividad aparentemente lúdica con la reflexión sobre seguridad, género y cuidado.

En conjunto, los resultados cualitativos muestran que el taller favoreció procesos de autorreflexión, ampliación del vocabulario, reconocimiento de prejuicios y diseño de estrategias pedagógicas aplicables al aula. Las actividades vivenciales no funcionaron solamente como dinámicas de participación, sino como dispositivos de aprendizaje que integraron cuerpo, emoción y pensamiento crítico.

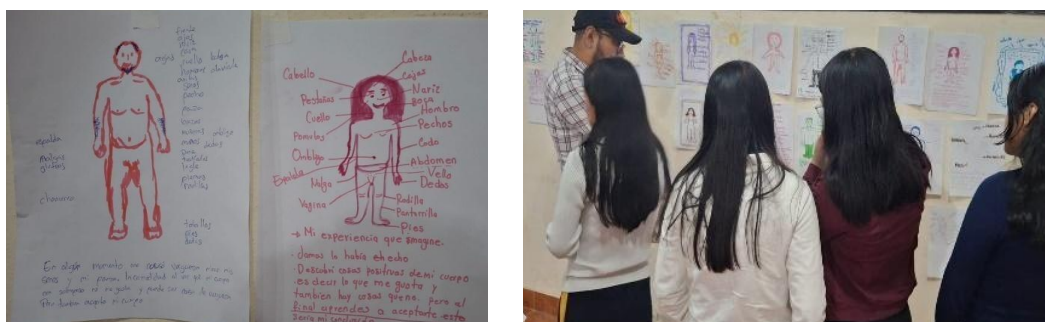
Tabla 6. Ejes cualitativos, evidencia recuperada e implicaciones pedagógicas

Eje cualitativo	Evidencia recuperada	Implicación pedagógica
Conciencia corporal	Vergüenza, curiosidad, aceptación y necesidad de nombrar el cuerpo con precisión.	La ESI requiere lenguaje corporal claro, digno y no estigmatizante.
Estereotipos de género	Frases de crianza que limitan a niñas y niños; reconocimiento de mandatos de feminidad y masculinidad.	El acompañamiento docente debe cuestionar prácticas sexistas y adultocéntricas.
Consentimiento y límites	Semáforo corporal: “Este cuerpo es mío”, “Yo decido”, “No es no”.	Las estrategias visuales y vivenciales facilitan trabajar prevención y autocuidado.
Rol docente	Valoración de la escucha, la observación, el juego y la confianza.	La formación docente en ESI debe desarrollar habilidades de acompañamiento, no solo transmisión de información.

Cuadro 1. Síntesis de resultados por ejes analíticos

Eje analítico	Hallazgos principales	Implicaciones pedagógicas
Experiencia vivencial docente	Autorreconocimiento, resignificación personal	Formación docente reflexiva
Conciencia corporal	Identificación de emociones y límites	Autocuidado y prevención
Límites y consentimiento	Dificultad para decir no, agencia emergente	Autonomía y derechos
Lenguaje corporal y sexual	Vergüenza y silencios aprendidos	Comunicación y dignificación
Género y crianza	Estereotipos y violencias normalizadas	Perspectiva de género
Familia y cultura	Resistencias y tensiones comunitarias	Diálogo escuela–familia

Memoria fotográfica del proceso del curso-taller



Fotografías 1 y 2. Mirar su cuerpo en desnudez e identificación de emociones y pensamientos en torno a su cuerpo.

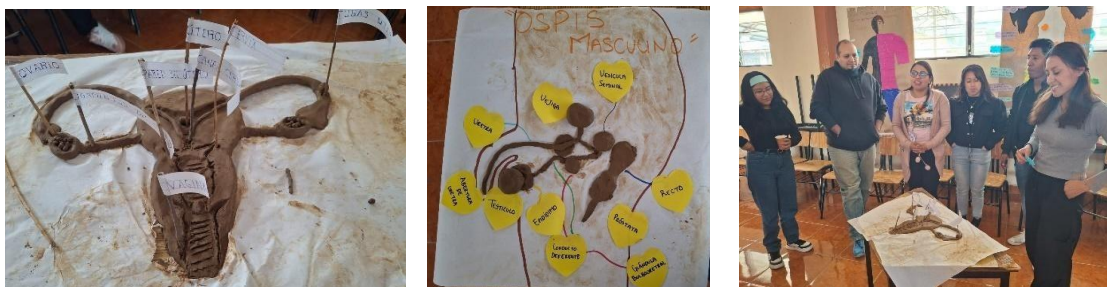


Fotografías 3, 4 y 5. Reconociendo estereotipos de género en su historia de vida.

Fotografías 6, 7 y 8. Reconociendo las fronteras del contacto a través del semáforo corporal.



Fotografías 9, 10, 11, 12 y 13. Las cualidades de mi persona de seguridad y confianza.



Fotografías 14, 15 y 16. Modelado de órganos sexuales pélvicos internos (OSPIS)



Fotografías 17, 18 y 19. Modelado de órganos sexuales pélvicos externos (OSPES)

5. Discusión

Los resultados de esta sistematización permiten profundizar en la comprensión de la Educación Sexual Integral (ESI) como un proceso que trasciende la transmisión de contenidos y se configura como una experiencia formativa integral. En consonancia con lo planteado por la UNESCO (2018), la ESI implica la articulación de dimensiones cognitivas, emocionales, físicas y sociales; sin embargo, los hallazgos muestran que, en la formación docente, estas dimensiones no siempre se integran de manera equilibrada. En particular, se evidencia que la dimensión vivencial y emocional ha sido históricamente relegada, lo que contribuye a generar inseguridad, incomodidad o resistencia en quienes posteriormente deberán acompañar estos procesos en el aula.

En este sentido, los resultados ponen en evidencia que las y los futuros docentes no llegan “en blanco” a los procesos formativos, sino que están atravesados por historias personales, creencias y aprendizajes previos sobre la sexualidad. Tal como señala Paulo Freire (1970), toda práctica educativa está mediada por la experiencia y la subjetividad, lo que implica que enseñar sobre sexualidad también requiere un proceso de revisión personal. La dificultad para nombrar el cuerpo, la vergüenza asociada a ciertos temas o la reproducción de estereotipos de género no son simplemente obstáculos individuales, sino expresiones de contextos socioculturales que han limitado históricamente el diálogo abierto sobre la sexualidad. Frente a este panorama, la incorporación de metodologías vivenciales se muestra como un elemento clave para favorecer procesos de transformación. Los resultados sugieren que cuando las y los participantes se involucran desde el cuerpo, la emoción y la reflexión, es posible transitar hacia comprensiones más amplias, críticas y empáticas. Este proceso coincide con los planteamientos de Carl Rogers (1997), quien destaca que el aprendizaje significativo ocurre en contextos de aceptación y seguridad, y con la perspectiva de Eugene Gendlin (1982), que reconoce la experiencia corporal como fuente legítima de conocimiento. En este sentido, el aprendizaje deja de ser

únicamente informativo y se convierte en una experiencia que transforma la manera en que las personas se comprenden a sí mismas y se relacionan con otras.

Uno de los hallazgos más relevantes es el papel de la conciencia corporal como base para el autocuidado, la construcción de límites y la comprensión del consentimiento. Este resultado dialoga con la definición de salud sexual propuesta por la Organización Mundial de la Salud (2010b), que la entiende como un estado de bienestar integral. Sin embargo, la dificultad inicial de las y los participantes para identificar sensaciones corporales o establecer límites evidencia que estos aprendizajes no han sido suficientemente abordados en su trayectoria educativa. Esto sugiere que la ESI debe comenzar por el reconocimiento del cuerpo como espacio de experiencia, derecho y toma de decisiones. Por otra parte, la persistencia de estereotipos de género observada en el estudio confirma que la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se reproducen —y también pueden transformarse— las desigualdades sociales. En línea con lo planteado por Raewyn Connell y Rebecca Pearse (2015), los mandatos de género se construyen y refuerzan a través de prácticas cotidianas, incluyendo las educativas. No obstante, los procesos reflexivos generados durante el taller muestran que estas estructuras pueden ser cuestionadas, lo que abre la posibilidad de construir prácticas pedagógicas más equitativas y conscientes.

Asimismo, los resultados evidencian que el contexto sociocultural — particularmente la familia y la comunidad— influye de manera significativa en la forma en que se percibe y se aborda la sexualidad. Tal como señala el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020), la implementación de la ESI requiere enfoques sensibles al contexto y articulados con distintos actores sociales. Las tensiones identificadas por las y los participantes reflejan la complejidad de su rol como docentes, quienes no solo deben transmitir contenidos, sino también dialogar con creencias, valores y resistencias presentes en sus comunidades. A partir de estos elementos, se puede sostener que la formación docente en ESI requiere una integración entre conocimiento, experiencia y posicionamiento ético. No se trata únicamente de saber “qué enseñar”, sino de desarrollar la capacidad de acompañar

procesos humanos complejos desde la empatía, el respeto y la reflexión crítica. En este sentido, las metodologías vivenciales se posicionan como una estrategia pertinente para favorecer aprendizajes significativos, al permitir que las y los futuros docentes reconozcan sus propios procesos y construyan herramientas pedagógicas desde la experiencia.

Finalmente, aunque los resultados muestran indicios favorables, también evidencian la necesidad de fortalecer procesos formativos continuos que permitan consolidar estos aprendizajes en el tiempo. Los procesos observados no constituyen un punto de llegada, sino una trayectoria en construcción que requiere acompañamiento institucional, apertura al diálogo y compromiso ético. En conjunto, esta investigación aporta evidencia situada que sugiere que una Educación Sexual Integral abordada desde una perspectiva humanista y vivencial puede ampliar conocimientos y favorecer cambios en las miradas, las prácticas y las formas de relación, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más dignos, sensibles y respetuosos.

6. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

La presente sistematización permitió responder a la **primera pregunta de investigación** al identificar un conjunto de herramientas y estrategias pedagógicas que favorecen el acompañamiento digno de la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en contextos escolares. Entre ellas destacan: el uso de dinámicas corporales para reconocer el cuerpo y sus límites; el semáforo corporal para trabajar consentimiento y autocuidado; la lectura de cuentos para abrir conversaciones sobre género, deseo, autonomía y derechos; las siluetas de historia psicosexual para identificar mandatos de crianza; el trabajo en triadas y plenarias para construir confianza; y el uso de materiales visuales y actividades manuales para explicar órganos sexuales, desarrollo psicosexual y derechos sexuales desde un lenguaje claro y respetuoso.

Respecto a la **segunda pregunta**, los hallazgos muestran que las y los futuros docentes llegan a la formación en ESI con creencias, emociones y resistencias atravesadas por su propia historia familiar, escolar y comunitaria. En los cuestionarios y en la memoria del taller aparecieron emociones como calma, incertidumbre, vergüenza, curiosidad e incomodidad. También se identificaron silencios en torno al cuerpo, uso de sobrenombres para nombrar genitales, dificultad para hablar de erotismo sin morbo, miedo a la reacción de madres y padres de familia, y reproducción de estereotipos de género que limitan tanto a mujeres como a hombres. Estas resistencias no deben leerse como obstáculos individuales aislados, sino como expresiones de una cultura que históricamente ha evitado hablar de sexualidad de manera científica, digna y afectiva.

En relación con la **tercera pregunta**, la experiencia sugiere que la metodología vivencial puede contribuir a la formación de educadores en sexualidad porque permitió que las y los participantes no solo recibieran información, sino que la pusieran en relación con su cuerpo, sus emociones, su historia personal y su futura práctica docente. En el componente cuantitativo, el corte posterior presentó una mayor proporción de respuestas con conocimiento sobre OSPES y OSPIS, una menor proporción de incertidumbre y una alta valoración de la experiencia formativa. Debido a que el análisis se realizó a nivel agregado y con tamaños de respuesta distintos, estas diferencias se interpretan como tendencias grupales y no como cambios individuales atribuibles causalmente al taller. Los resultados cualitativos muestran procesos de resignificación corporal, reconocimiento de límites, cuestionamiento de estereotipos y valoración del juego, la escucha y la horizontalidad como recursos pedagógicos.

El aporte de este estudio muestra que la formación docente en ESI no puede reducirse a contenidos informativos ni a protocolos escolares. Para acompañar la sexualidad de niñas, niños y adolescentes, las y los docentes necesitan revisar sus propias creencias, emociones y aprendizajes previos. La experiencia confirma que la metodología vivencial, humanista y situada abre espacio para dicha revisión, en ambientes seguros, respetuosos y libres de burla o juicio.

Finalmente, la presente sistematización refuerza la necesidad de fortalecer la formación inicial docente en Educación Sexual Integral desde enfoques interdisciplinarios, participativos y basados en derechos humanos. Aunque los hallazgos corresponden a un grupo situado y no son generalizables estadísticamente, ofrecen evidencia pedagógica valiosa para diseñar futuras intervenciones formativas en escuelas normales y otros espacios de preparación docente.

6.2 Recomendaciones

Se recomienda incorporar de manera sistemática la Educación Sexual Integral en los programas de formación inicial docente, no solo como contenido curricular, sino como proceso de reflexión personal, ética y pedagógica. La ESI debe abordarse desde la dimensión corporal, emocional, social, cultural y de derechos humanos.

También se recomienda fortalecer el uso de metodologías vivenciales, participativas y dialógicas, ya que estas permiten trabajar resistencias, vergüenzas y prejuicios de manera más profunda que las estrategias exclusivamente expositivas. Actividades como el semáforo corporal, las siluetas de crianza, los cuentos y los ejercicios de observación pueden adaptarse a distintos niveles educativos y contextos comunitarios.

Para futuras implementaciones del taller, se sugiere ampliar el tiempo de trabajo, profundizar en estrategias didácticas específicas para primaria y generar materiales de acompañamiento para madres, padres y cuidadores. Esto permitiría reducir tensiones entre escuela y familia, especialmente en comunidades donde persisten resistencias culturales o religiosas frente a la ESI.

Se recomienda replicar la experiencia con grupos de diferentes semestres, escuelas normales y regiones, y dar seguimiento posterior que permita verificar si las herramientas adquiridas son utilizadas en prácticas profesionales reales. Sería pertinente fortalecer la evaluación con instrumentos validados y con registros longitudinales para observar cambios sostenidos.

7. Alcances y limitaciones

7.1 Alcances

Al analizar la participación y voz de las/os estudiantes en el taller se identifican diversos alcances significativos en relación con la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) desde un enfoque vivencial y pedagógico. En primer lugar, uno de los principales alcances radica en la transformación subjetiva del profesorado. Las actividades vivenciales favorecieron procesos de autorreflexión profunda, permitiendo a las y los docentes reconocer sus propias historias de socialización sexual, así como identificar prejuicios, miedos y vacíos formativos. Este proceso contribuyó a fortalecer una disposición crítica y abierta hacia la ESI, lo cual es fundamental para su implementación en el aula. En segundo lugar, se evidencia el fortalecimiento de la conciencia corporal como herramienta pedagógica. A través de ejercicios centrados en el cuerpo, las y los participantes lograron reconocer emociones, límites y sensaciones, lo que se traduce en una mayor capacidad para promover el autocuidado y el respeto corporal en la niñez y adolescencia. Este aspecto constituye un aporte relevante al enfoque metodológico de la ESI, al integrar dimensiones emocionales y sensoriales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un tercer alcance importante es la comprensión ampliada del consentimiento y la capacidad de agencia. Las dinámicas desarrolladas permitieron que las y los docentes resignificaran el consentimiento como un proceso cotidiano, aplicable desde la infancia, y no limitado únicamente a la esfera sexual. Se fortaleció la noción de autonomía y el derecho a establecer límites, lo cual tiene implicaciones directas en la prevención de violencias.

Se destaca como alcance la reapropiación del lenguaje corporal y sexual. El taller permitió visibilizar la importancia de nombrar las partes del cuerpo con precisión y dignidad, contribuyendo a desmontar tabúes y a fortalecer herramientas comunicativas fundamentales para el autocuidado y la protección frente a situaciones de riesgo. Otro elemento relevante es la generación de ambientes pedagógicos seguros y de confianza. A medida que avanzó el taller, se observó una

disminución del miedo, la vergüenza y el “morbo”, lo que permitió la apertura al diálogo, la formulación de preguntas y la construcción colectiva de aprendizajes. Este tipo de ambiente es clave para el abordaje efectivo de la ESI en contextos escolares. Finalmente, el taller logró posicionar la ESI como un derecho humano y una responsabilidad ética del profesorado, promoviendo el reconocimiento de la necesidad de formación continua, actualización en información científica y trabajo personal como condiciones indispensables para el acompañamiento adecuado de niñas, niños y adolescentes.

7.2 Limitaciones

A pesar de los alcances identificados, el análisis también permite reconocer diversas limitaciones que inciden tanto en el proceso formativo como en la posible implementación de la ESI en el contexto escolar. Una de las principales limitaciones es la escasa formación previa del profesorado en educación sexual. Las memorias evidencian que las y los participantes no han recibido ESI de manera sistemática en su formación, lo que genera inseguridad, desconocimiento y dificultades para abordar estos temas en el aula. Esta condición implica que los procesos formativos deben ser continuos y no aislados. Otra limitación relevante es la persistencia de prejuicios, creencias y tabúes en torno a la sexualidad. Estas construcciones culturales generan resistencias tanto a nivel personal como colectivo, dificultando la apertura al diálogo y la apropiación plena de los contenidos. Se observa, por ejemplo, incomodidad al nombrar partes del cuerpo o al abordar temas considerados “privados”.

En el plano metodológico, se identifica como limitación la baja participación en espacios plenarios, lo cual restringe el intercambio colectivo de experiencias y reflexiones. La necesidad de recurrir a trabajo en equipos para facilitar la participación evidencia la dificultad del grupo para expresarse abiertamente sobre estos temas. Otra limitación significativa es la resistencia de las familias y comunidades, especialmente en contextos rurales. Las memorias documentan casos en los que las comunidades han rechazado abiertamente los contenidos de ESI, incluso mediante acciones como la quema de materiales educativos o la

imposición de sanciones a docentes que abordan estos temas. Esta situación limita considerablemente la implementación de estrategias pedagógicas en el aula. Asimismo, se identifica la influencia del contexto sociocultural como un factor que condiciona las prácticas educativas. Las creencias religiosas, los usos y costumbres, y los mandatos de género generan tensiones entre los lineamientos institucionales y las expectativas comunitarias, colocando al profesorado en una posición de vulnerabilidad y conflicto. Finalmente, se reconoce como limitación la falta de condiciones estructurales e institucionales para sostener los aprendizajes del taller. Si bien el proceso formativo generó transformaciones significativas, no se evidencian mecanismos claros de seguimiento, acompañamiento o implementación sistemática en las escuelas, lo que puede limitar la continuidad e impacto de los aprendizajes adquiridos.

En conjunto, los alcances y limitaciones evidencian que la implementación de la Educación Sexual Integral desde un enfoque vivencial tiene un alto potencial transformador a nivel individual y pedagógico; sin embargo, su consolidación en el ámbito escolar depende de factores estructurales más amplios, como la formación docente continua, el acompañamiento institucional y el trabajo articulado con las familias y comunidades.

8. Bibliografía consultada

- Alemaný, C. (2011). De la Psicoterapia Experiencial al Focusing: la Trayectoria de Eugene Gendlin, *Miscelánea Comillas*. Vol. 69 (135), 443-469
- Álvarez-Gayou, J. (2011). *Sexoterapia Integral*. México: Manual Moderno.
- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arceo-Gómez, E., y Campos-Vázquez, R. (2022). *Intergenerational replication of teenage pregnancy and educational attainment in Mexico*. *Journal of Population Economics*, 35(3), 811–842. <https://doi.org/10.1007/s00148-021-00842-5>
- Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS). (2014). *Declaración universal de los derechos sexuales*. Recuperado de <https://worldsexology.org>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barra, E. (2002). *Modelos de la conducta sexual*. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción.
- Basson, R., Brotto, L. A., Laan, E., Redmond, G., & Utian, W. H. (2005). Assessment and management of women's sexual dysfunctions: problematic desire and arousal. *The Journal of Sexual Medicine*, 2(3), 291–300. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2005.20346.x>
- Bonder, G. (2001). *Género y educación: La equidad como desafío*. Buenos Aires: FLACSO.
- Bonino, L. (2002). *Los varones y el patriarcado: Alternativas para la igualdad*. Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cabrera-Fajardo, D. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151.

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/2752/3027>

- Calvo, M. (2016). *Educación emocional y bienestar: Propuestas para el aula*. Madrid: Narcea.
- Calvo, Y. (2016). *La aritmética del patriarcado*. España: Bellaterra.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *Derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe: Avances, desafíos y buenas prácticas*. Naciones Unidas.
- Connell, R. W. (2003). *The Role of Men and Boys in Achieving Gender Equality* [Background paper]. United Nations Division for the Advancement of Women.
- Connell, R. W., y Pearse, R. (2015). *Gender: In World Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Crooks, R. y Baur, K. (2010). *Nuestra Sexualidad*. México: CENAGE Learning.
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo*. Disponible en <https://www.feministas.org/descolonizando-el-feminismo-una.html>
- De Souza, M. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, 6(3), 251-261.
- Dewey, J. (1989). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Estupinyá, P. (2013). *S=EX², La Ciencia del Sexo*. México: Debate
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (2000). *El arte de amar*. México: Paidós.
- Gendlin, E. T. (1982). *Focusing: How to gain direct access to your body's knowledge*. Bantam Books.
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (2016). *Working with emotions in psychotherapy*. Guilford Press.
- Gobierno de México (SEP). *Programas de estudio 2022 y materiales de educación sexual*.

- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jara, O., Torres, A., Zúñiga, M., Lehap, J., Peresson, M. L., González, E., & Morgan, M. de la L. (2000). *Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI Editores.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, 7(18), 1-24.
- Lamas, M. (2016). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Mizrahi, D. (2003). *La culpa es de las mujeres*. Paidós.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation*.
- Money, J., y Ehrhardt, A. (1972). *Man and woman, boy and girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Johns Hopkins University Press.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010a). *Estándares para la educación en sexualidad en Europa*.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010b). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002, Geneva*. World Health Organization.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.

- ONU Mujeres. (2019). *Los derechos sexuales y reproductivos: avances y desafíos*. Nueva York: ONU Mujeres.
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). McGraw-Hill.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (2006). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*.
- Petchesky, R. P. (2003). *Global prescriptions: Gendering health and human rights*. Zed Books.
- Pilas, J., & Peralta, L. O. (2019). Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes. Artes Y Letras*, 10. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/8664>
- Rogers, C. (1997). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Ross, L. y Solinger, R. (2017). *Reproductive justice: An introduction*. University of California Press.
- Rubio-Aurioles, E. (1994). *Modelo holónico de la sexualidad humana*. En *Sexualidad humana: teoría y práctica clínica* (pp. 21–36). Editorial Trillas.
- Rubin, G. (1984). *Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality*. En C. Vance (Ed.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality* (pp. 267–319). Routledge.
- Sánchez-Martínez, N. y Espinoza-Rivera, I. (2024). *Comprehensive sexuality education, sexual risk behaviors and adolescent pregnancy in Oaxaca State students, Mexico*. *Horizonte Sanitario*, 23(2), 417-430. <https://doi.org/10.19136/hs.a23n2.5842>
- Scott, J. W. (1990). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Estrategia Nacional de Educación Integral en Sexualidad y de Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Gobierno de México.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Subirats, M. (2013a). *Con diferencia: Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Madrid: Cátedra.

- Subirats, M. (2013b). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Aresta.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. París: UNESCO.
- UNESCO (2023). The Journey towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report.
- UNFPA (2021). International Technical and Programmatic Guidance on Out-of-School Comprehensive Sexuality Education.
- UNFPA. (2020). *La educación integral en sexualidad: elementos clave y evidencia de impacto*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNFPA. (2022). *State of World Population 2022: Seeing the Unseen*. Nueva York: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNICEF. (2009). *Child-Friendly Schools Manual*.
- Vargas Trujillo, E. (2015). *Educación sexual y ciudadanía: reflexiones desde la perspectiva de los derechos humanos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Villalobos-Rodríguez, A. L. (2023). *Early teenage pregnancy (12 to 14 years) in Solidaridad, Q. Roo, México*. *American Journal of Medical and Clinical Research & Reviews*, 2(12), 1-11. <https://doi.org/10.58372/2835-6276.1116>

9. Anexos

ANEXO 1. Resumen de Carta descriptiva del curso-taller

El curso-taller “La Educación Sexual en la Niñez y la Adolescencia: identificación de herramientas y estrategias necesarias para el acompañamiento digno en el ambiente escolar” fue dirigido a estudiantes de cuarto semestre de la Escuela Normal en Educación Primaria “Normal Larrainzar”. Se realizó del 4 al 8 de febrero de 2025, de 3:00 a 9:00 p. m., en el Salón de Usos Múltiples de la institución. Su propósito fue crear un espacio de sensibilización, reflexión y orientación en torno a la sexualidad; reconocer la importancia del acceso a información asertiva y oportuna; y visibilizar riesgos, posibilidades y herramientas para garantizar una Educación Integral de la Sexualidad en un ambiente escolar seguro y digno.

Sesión	Contenido central	Estrategias principales
1. Sexualidad	Cuerpo, creencias, holones y desarrollo psicosexual.	Movimiento consciente, acuerdos, mapa corporal, trabajo en equipos y exposición dialogada.
2. Autocuidado	Crianza, género e historia de vida.	Lectura de cuento, siluetas, reflexión individual y grupal.
3. Acompañamiento y consentimiento	Observación, límites corporales y agencia.	Cambios corporales, semáforo corporal, ejercicio “¿Puedo? Sí/No”.
4. Rol docente	Adulto de confianza, ética del acompañamiento y estrategias pedagógicas.	Memoria afectiva, dibujo, diseño de propuestas didácticas.
5. Prevención y derechos	Hábitos de higiene, derechos, OSPES y OSPIS.	Lluvia de ideas, juegos, materiales didácticos y modelado anatómico.
6. Integración	Diseño de propuestas educativas en ESI.	Presentación de proyectos y retroalimentación colectiva.

ANEXO 2. Carta descriptiva del curso - taller

La Educación Sexual en la Niñez y la Adolescencia, identificación de herramientas y estrategias necesarias para el acompañamiento digno en el ambiente escolar. Médicos del Mundo Suiza Dirigido a estudiante de la Escuela Normal en Educación Primaria “Normal Larrainzar” Carta Descriptiva Febrero 2025 Facilitadora: Cristina Campos, Pedagoga y Sexóloga Humanista		
	Fecha y Hora: del 4 al 8 de febrero del 2025, 3-9 pm. Lugar: Salón de Usos Múltiples de la Escuela Normal Lic. Manuel Larrainzar, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Participantes: Estudiantes de 4° Semestre	
Propósito de aprendizaje	● Crear un espacio de sensibilización, reflexión, orientación y capacitación en torno a la sexualidad. ● Reconocer la importancia del acceso a la información de manera asertiva y oportuna que permita desmontar creencias y prejuicios. ● Visibilizar los riesgos a los que se enfrentan la niñez y lxs adolescentes sin acompañamiento, así como las posibilidades y beneficios de contar con herramientas y estrategias que nos permitan garantizar una Educación Integral de la Sexualidad en un ambiente seguro y digno, en el ejercicio de su quehacer profesional, como docentes en un ambiente escolar.	Temas: Holones de la sexualidad Desnudez Sexualidad en la crianza Propuesta de abordaje Observar y escuchar

Tabla 1. Planeación didáctica – Sesión 1: Sexualidad

Resultado de aprendizaje	Contenido	Estrategia didáctica	Recursos	Tiempo
Expresar expectativas y necesidades respecto al taller	Presentación y encuadre	Dinámica de movimiento consciente (“aquí y ahora”) y diálogo en equipos sobre expectativas	Espacio abierto	25 min
Establecer acuerdos de convivencia que favorezcan un ambiente seguro	Construcción de confianza grupal	Presentación personal, encuadre del taller y construcción colectiva de acuerdos (respeto, confidencialidad, participación)	Papel bond, plumones	30 min
Identificar creencias sobre el cuerpo y la sexualidad	Corporalidad, creencias, estereotipos	Elaboración de mapa corporal en desnudez, reflexión guiada y discusión grupal	Hojas, plumones, masking tape	90 min
Reconocer conceptos básicos de sexualidad	Conceptualización de la sexualidad a lo largo de la vida	Trabajo en equipos con papelotes por etapas del desarrollo	Papelotes	60 min
Comprender el modelo holístico de la sexualidad	Holones de la sexualidad	Exposición dialogada con apoyo visual	Proyección	30 min
Identificar etapas del desarrollo psicosexual	Desarrollo sexual en niñez y adolescencia	Presentación y discusión de diapositivas	Diapositivas	45 min
Reflexionar sobre la experiencia vivida	Cierre	Dinámica “sentipensares” (palabra o frase final)	—	10 min

Tabla 2. Planeación didáctica – Sesión 2: Autocuidado

Resultado de aprendizaje	Contenido	Estrategia didáctica	Recursos	Tiempo
Reconocer la influencia de la crianza en la sexualidad	Género, crianza, historia de vida	Análisis del cuento “Helenita” y reflexión guiada individual y grupal	Papel, plumones	40 min
Identificar estereotipos interiorizados	Desarrollo psicosexual y género	Elaboración de siluetas con frases limitantes y reflexión grupal	Material gráfico	60 min
Reflexionar desde la experiencia emocional	Cierre vivencial	Compartir sentires y reflexiones finales	—	10 min

Tabla 3. Planeación didáctica – Sesión 3: Acompañamiento y consentimiento

Resultado de aprendizaje	Contenido	Estrategia didáctica	Recursos	Tiempo
Desarrollar habilidades de observación y escucha	Observación activa	Ejercicio de identificación de cambios en pares	—	30 min
Identificar cualidades del acompañamiento digno	Perfil del acompañante	Reflexión individual, trabajo en triadas y plenaria	Papelote	20 min
Reconocer límites corporales y consentimiento	Límites, agencia, consentimiento	Dinámica “Semáforo corporal” con reflexión individual y grupal	Círculos de colores	40 min
Reflexionar sobre toma de decisiones	Agencia y consentimiento	Ejercicio “¿Puedo? Sí/No” y discusión	—	15 min
Diseñar estrategias de acompañamiento	Consentimiento en el aula	Trabajo en equipos y socialización	Papelotes	30 min
Cerrar desde la experiencia	Cierre	Práctica de gratitud	—	10 min

Tabla 4. Planeación didáctica – Sesión 4: Rol docente y acompañamiento

Resultado de aprendizaje	Contenido	Estrategia didáctica	Recursos	Tiempo
Reconocer características de un adulto de confianza	Acompañamiento digno	Ejercicios de memoria afectiva y reflexión	—	30 min
Reflexionar sobre el rol docente	Ética del acompañamiento	Dibujo y análisis en parejas	Hojas, plumones	30 min
Diseñar estrategias pedagógicas	Autocuidado e higiene	Creación de propuestas didácticas en equipos	Materiales diversos	30 min
Evaluar experiencia	Cierre	Reflexión individual	—	10 min

Tabla 5. Planeación didáctica – Sesión 5: Prevención y derechos

Resultado de aprendizaje	Contenido	Estrategia didáctica	Recursos	Tiempo
Analizar prácticas de autocuidado	Hábitos de higiene	Recuperación y análisis crítico de prácticas	—	40 min
Reconocer derechos de NNA	Derechos humanos	Lluvia de ideas a partir de imágenes	Proyección	30 min
Valorar recursos didácticos	Estrategias educativas	Juegos, cuentos y dinámicas grupales	Material didáctico	30 min
Comprender anatomía sexual	OSPES y OSPIS	Presentaciones por equipos y retroalimentación	Material visual	60 min
Reflexionar sobre el proceso	Evaluación	Escritura reflexiva y cierre grupal	—	20 min

Tabla 6. Planeación didáctica – Sesión 6: Integración

Resultado de aprendizaje	Contenido	Estrategia didáctica	Recursos	Tiempo
Diseñar propuestas educativas en ESI	Integración de aprendizajes	Presentación de proyectos y retroalimentación (reconocer, sugerir, mejorar)	Materiales elaborados por participantes	4 horas

ANEXO 3. Reactivos de autoevaluación pre y post

Los cuestionarios de saberes previos y evaluación posterior incluyeron reactivos sobre emociones asociadas a la palabra sexualidad, definición de sexualidad, importancia del tema, fuentes de información, conocimiento de OSPES y OSPIS, niveles de confianza para dialogar sobre sexualidad, responsabilidad de la Educación Integral de la Sexualidad, percepción de capacidad docente para acompañar estos temas, herramientas para facilitar procesos con estudiantes de primaria y satisfacción con la experiencia formativa.

Los reactivos presentados, respectivamente en el cuestionario, fueron:

1. ¿Qué emociones aparecen en tu cuerpo al nombrar la palabra sexualidad?
2. ¿Qué es para ti la sexualidad?
3. ¿Crees que es un tema: (importante, indispensable, urgente) ¿por qué?
4. ¿Cuál ha sido el medio por el que has recibido más información en torno a la sexualidad?
5. ¿Sabes que son los OSPES y OSPIS?
6. En cada categoría, elige el nivel de confianza con el que puedes dialogar abiertamente sobre temas de sexualidad
(Donde 1 es nula confianza y 5 mucha confianza) [Madre]
7. ¿De quién crees que es responsabilidad la Educación Integral de la Sexualidad?
8. Como acompañante/docente de la niñez ¿Crees que puedes acompañarles en temas de sexualidad?
9. Considero que cuento con los conocimientos y herramientas para facilitar el taller sobre sexualidad con estudiantes de primaria.
10. ¿Qué tan satisfecho/a te sientes con: información previa, lugar, instructora, objetivos de aprendizaje, contenidos (lógicos y coherentes), duración
11. ¿Recomendarías este curso a amistades y compañerxs de trabajo?
12. ¿Participar en esta actividad me ha aportado conocimientos relevantes?
13. ¿La actividad fue solicitada en el momento oportuno por la institución?
14. ¿Lo que más me gustó fue:
15. ¿Hay algo que se podría mejorar en el curso?

ANEXO 4. Matriz de análisis de resultados del curso-taller sobre sexualidad

Categoría de análisis	Indicador	Evidencia cuantitativa	Evidencia cualitativa	Interpretación
Concepciones sobre la sexualidad	Reconocimiento de la sexualidad como dimensión humana integral	77.3% considera la sexualidad un tema importante; 13.6% indispensable; 9.1% urgente	Las respuestas describen la sexualidad como parte de la identidad, los afectos, el cuidado corporal, las relaciones y el desarrollo humano.	Las y los participantes muestran una comprensión amplia de la sexualidad que trasciende la reproducción y la dimensión biológica. La sexualidad es percibida mayoritariamente desde una posición de aceptación y disposición al aprendizaje, aunque subsisten elementos de incertidumbre propios de procesos formativos.
Dimensión emocional de la sexualidad	Emociones asociadas al tema	63.6% reportó calma; 27.3% incertidumbre	Se identifican expresiones relacionadas con tranquilidad, curiosidad y apertura, aunque persisten algunas dudas e inseguridades.	
Fuentes de aprendizaje sobre sexualidad	Agentes educativos reconocidos	77.3% señala a docentes como principal fuente de información	Se reconoce el papel de la escuela como espacio privilegiado para la formación en sexualidad.	La institución educativa aparece como un actor central en la construcción de conocimientos sobre sexualidad.
Conocimiento conceptual sobre ESI	Familiaridad con conceptos clave (OSPES y OSPIS)	95.5% afirma conocerlos	Las respuestas evidencian apropiación inicial de conceptos relacionados con la sexualidad integral.	El taller contribuyó a fortalecer conocimientos especializados vinculados a la Educación Sexual Integral.
Corresponsabilidad educativa	Identificación de responsables de la ESI	77.3% considera que la responsabilidad es de todos los actores sociales	Las respuestas mencionan familia, escuela, comunidad e instituciones como corresponsables.	Existe una comprensión de la educación sexual como tarea colectiva y no exclusiva de un solo agente educativo.
Comunicación sobre sexualidad	Confianza para dialogar sobre sexualidad	Mayor confianza con la madre (M=4.09) y amistades (M=3.59); menor con el padre (M=2.77) y pares (M=2.73)	Se identifican diferencias según el vínculo afectivo y familiar.	Persisten barreras socioculturales que dificultan la comunicación abierta sobre sexualidad en determinados contextos relacionales.

Categoría de análisis	Indicador	Evidencia cuantitativa	Evidencia cualitativa	Interpretación
Autoeficacia docente	Percepción de capacidad para acompañar a niñas y niños	100% considera que puede acompañar procesos educativos sobre sexualidad	Las respuestas destacan la importancia de la información, la empatía y la preparación profesional.	El taller fortaleció la confianza de las y los participantes para abordar la sexualidad desde una perspectiva educativa.
Competencias para facilitar talleres	Percepción de conocimientos y herramientas pedagógicas	63.6% señala contar con herramientas "algo"; 36.4% "mucho"	Se reconoce la necesidad de continuar profundizando en estrategias didácticas y metodológicas.	Aunque existe una percepción positiva de las competencias adquiridas, se identifican necesidades de formación continua.
Valoración metodológica del taller	Satisfacción con contenidos, facilitación y metodología	Más del 75% seleccionó "Totalmente de acuerdo" en los indicadores de satisfacción	Las respuestas destacan la participación, las dinámicas grupales, el ambiente de confianza y el diálogo horizontal.	La metodología participativa favoreció la implicación activa y la construcción colectiva de aprendizajes.
Pertinencia de la formación	Utilidad y oportunidad de la experiencia	100% recomendaría el curso; 90.9% considera que fue impartido en un momento oportuno	Las y los participantes señalan que los aprendizajes serán útiles para su futura práctica profesional.	La experiencia fue percibida como relevante para la formación docente y para el abordaje de la Educación Sexual Integral en contextos escolares.
Aspectos de mejora	Sugerencias para futuras implementaciones	Minoría reportó observaciones críticas	Las sugerencias se orientan a ampliar el tiempo disponible y profundizar algunos contenidos específicos.	La valoración general fue altamente positiva, aunque se identifican oportunidades para fortalecer futuras ediciones del taller.