

# FORMACIÓN DEL MAESTRO: CLAVES PARA LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL EN LOS PRIMEROS CURSOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PERFIL DEL MAESTRO

## TEACHER TRAINING: KEYS FOR SEXUAL AND AFFECTIVE EDUCATION IN THE FIRST COURSES OF PRIMARY EDUCATION AND TEACHER PROFILING

---

---

*Miriam Ramos Gómez<sup>a\*</sup> y María del Rocío Monzón Pascual<sup>b</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 21 de junio de 2018, 11 de abril de 2019

*Resumen:* El presente artículo parte de la necesidad de movilizar propuestas metodológicas alternativas a las ofrecidas por la ideología de género sobre educación afectiva y sexual en la etapa de Educación Primaria. En primer lugar, se realizará una aproximación a las fuentes de pensamiento y principios antropológicos de la ideología de género. En segundo lugar, tras descubrir la importancia del factor ambiental en el desarrollo de la identidad sexual del niño de 2 a 7 años, se esclarecerán como metas de la educación afectiva y sexual en los primeros cursos de la Educación Primaria: la educación de la identidad sexual, la educación del pudor y la educación de la castidad. Tras las respectivas indicaciones metodológicas que los maestros deben tener en cuenta, se establecerán como retos emergentes la formación del perfil del graduado en Magisterio en Educación Primaria y, concretamente, del graduado en Magisterio en Educación Especial.

*Palabras clave:* educación afectiva y sexual, Educación Primaria, pudor, castidad, identidad sexual, ideología de género, perfil del maestro.

*Abstract:* This paper derives from the need to foster methodological approaches about affective-sexual education in Primary education which are alternative to those offered by gender ideology. First, the paper approaches the sources of thought and anthropological

<sup>a</sup> EUM Fray Luis de León-Centro adscrito a la Universidad Católica de Ávila.

<sup>\*</sup> Correspondencia: EUM Fray Luis de León. Calle Tirso de Molina, 44. 47010. Valladolid. España.  
E-mail: miriam.ramos@frayluis.com

<sup>b</sup> Colegio La Inmaculada Concepción (Valladolid).



foundations of gender ideology. Secondly, after highlighting the relevance of environmental factors in the development of sexual identity of children from 2-7 years, some aims of affective-sexual education in early primary education will be presented: the education of decency and the education of chastity. Following the corresponding methodological indications that teachers should consider, these will be proposed as emerging challenges in the formation of the profile of graduates in Primary Education and Special Education.

*Keywords:* affective-sexual education, Primary Education, modesty, chastity, sexual identity, gender ideology, teacher's profile.

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando los alumnos participan en la vida escolar, no solo forman su entendimiento, sino que adquieren todo un conjunto de virtudes y actitudes que los van configurando como personas (Polaino-Lorente, 2010). Este aprender a ser (MCER, 2000) está estrechamente ligado al término *currículum oculto* (Jackson, 1968; c. p. Devís, Fuentes y Sparkes, 2005: 2): el alumnado adquiere múltiples aprendizajes implícitos durante su periodo de escolarización. Ello sitúa la escuela en un puesto relevante en cuanto se refiere a la contribución al proceso de maduración de la identidad personal de los niños. Más aún cuando la amplia variedad de imágenes del hombre, propiciadas por las ideologías en una sociedad que ha claudicado de la razón, convierte a los alumnos en sujetos muy vulnerables a la hora de responder a la pregunta “¿Quién soy yo?”.

Sin lugar a dudas, entre todas las ideologías de nuestro tiempo destaca especialmente la llamada ideología de género (*gender theory*), cuya aceptación acrítica e intencionada por parte de todos los agentes institucionales sociales y políticos ha conducido a proyectos educativos y directrices legislativas difícilmente “cuestionables”.

Tales imperativos legales influyen de manera particularmente importante en la Educación Primaria, donde la conciencia y valoración del propio cuerpo ocupan un lugar especialmente relevante a nivel curricular (LOMCE, 2013). Y, al mismo tiempo, esta influencia a nivel curricular determina el papel que juegan las escuelas de Magisterio y las facultades de Educación, ya que son contextos en los que los futuros maestros van fraguando su perfil competencial, decisivo para la educación de sus alumnos. En otras palabras, los maestros tendrán la concepción del cuerpo y de la sexualidad que tienen las



personas e instituciones implicadas en su proceso de formación. Y los niños escolarizados adquirirán la concepción del cuerpo y de la sexualidad que los docentes –entre otros agentes educativos– les transmitan.

En este orden de cosas, se percibe la necesidad de atender la configuración del perfil competencial de un maestro de Educación Primaria desde su formación inicial y a lo largo de su trayectoria profesional. Un perfil en el que la educación afectiva y sexual constituye un campo de suma importancia para dar respuesta a los alumnos de hoy en día y a la responsabilidad profesional de excelencia académica con la que han de confrontarse actualmente (Knight, 2005; Zabalza, 2003).

## 2. APROXIMACIÓN A LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO: CONCEPTO, FUENTES DE PENSAMIENTO Y FINES EDUCATIVOS

El término *género*, hoy en día, se usa de forma confusa. Redondo (2016) señala que este *término* es uno de estos conceptos *construidos* tras *deconstruir* el de *sexo*. Se pretende hacer que todo lo sexual es rol, relativo y cambiante, desvinculado de la naturaleza, por lo que la palabra *sexo* se cambia por el concepto de “orientación sexual”. Fue en la segunda mitad del siglo xx, en áreas culturales anglosajonas, cuando comenzó a utilizarse el término *gender* (‘género’) con esta significación sociológica.

Difundido en la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer –celebrada en Pekín, en 1995–, el término se convirtió en el núcleo de la revolución feminista. La redefinición de género les permitía afirmar que aceptaban las diferencias biológicas de *sexo* y que solo estaban rechazando los roles de género sociales y culturales, como la masculinidad, la feminidad, la maternidad, la paternidad y la heterosexualidad (O’Leary, 2007). El folleto *Gender Concepts*, publicado por la agencia INSTRAW, explica la nueva definición de género:

¿Qué es el género? El Género es un concepto que hace referencia a un sistema de roles y relaciones entre mujeres y hombres que están determinados no por la biología sino por el contexto social, político y económico. El sexo biológico



de una persona es dado por naturaleza. El género es construido (INSTRAW, 1995: 11; c. p. O'Leary, 2007: 87).

Por tanto, el análisis de género no pretende ser un estudio científico de la influencia relativa de la biología y la cultura en la creación de las diferencias que existen entre el hombre y la mujer, sino que es la deconstrucción de la feminidad y de la masculinidad como aspectos intrínsecamente constitutivos de la persona humana. Según este punto de vista, el deseo de la mujer de ser madre –que está relacionado íntimamente con el cuidado día a día de sus hijos, particularmente sus recién nacidos– debería ser interpretado como algo impuesto por una sociedad patriarcal.

Nada mejor ilustra la naturaleza real de la perspectiva de género que la siguiente declaración del miembro del Tribunal Supremo de Justicia de EE. UU., Ruth Bader Ginsburn, en un discurso en Nueva York. Para ella el amor maternal no es sino un mito: “el amor maternal no es tan bueno como lo pintan. Hasta cierto punto, es un mito que el hombre haya hecho creer a la mujer que hace ese trabajo a la perfección” (Biskupic, 1996: 13; c. p. O'Leary, 2007: 62).

Ciertamente, se puede afirmar que la difusión de este planteamiento de género es una ideología porque actualmente existe un gran empeño por parte de ONG influyentes, organismos nacionales e internacionales políticos y económicos en cambiar la mentalidad respecto a este punto, independientemente de que su coherencia interna como sistema de pensamiento, aparentemente lógico, no coincida con la realidad. Este *nuevo imperialismo* (Redondo, 2016) tiene una visión interesada, en nombre de la cual se hace política de transformación social. Es una concepción del mundo como política que incluye una forma de entender la realidad utópica (la *teoría del género*), y una praxis o acción (*política de igualdad*) que es política sexual, ya que parte del dogma de que la desigualdad hombre-mujer es la causa de todas las desigualdades porque ha sido el instrumento del poder conservador y opresor. Por ello, una supuesta *igualdad* es el objetivo y las políticas *de igualdad* son el medio para lograrlo.

Ahora bien, ¿cuáles son las fuentes de pensamiento de esta concepción ideológica? ¿Cómo se nutre? La respuesta a estas preguntas la encontraremos en el marxismo, el feminismo radical y en los principios de algunos teóricos



de la revolución sexual (Peeters, 2011; Di Pietro, 2012; Redondo, 2016). Con relación al marxismo, puede decirse que la ideología de género extrapola la dialéctica de clases a la relación hombre-mujer. Así, si el marxismo afirmaba que la historia es una lucha continua entre opresores y oprimidos, la ideología de género afirma que la historia es una misteriosa relación de discordia entre el hombre (opresor) y la mujer (oprimido).

Si consideramos las aportaciones del feminismo radical, veremos que De Beauvoir (1908-1986) ataca el concepto de feminidad hasta hacer pensar que la mujer es más mujer mientras menos vinculada esté con la maternidad. Asimismo, esta autora está convencida de que la esencia de las mujeres es fruto de la influencia de los factores sociales y no de su estructura biológica. Por su parte, Kinsey (1894-1956) ha sido uno de los hombres más influyentes en la aportación teórica de la ideología de género con su *sexología*. Para él todo acto sexual es bueno siempre y cuando produzca placer a la persona, incluyendo incluso prácticas delictivas, considerando que los esquemas de comportamiento sexual están determinados por sus experiencias y hábitos, o por las presiones sociales a las que está sometido. A pesar de que su informe ha sido denunciado como fraude científico –sobre todo por los métodos de acceso a la información y la selección de los entrevistados–, su supuesta “autoridad científica” ha constituido los fundamentos de la nueva ética mundial en cuanto a programas de educación sexual en Occidente (Peeters, 2011).

Siguiendo en esta línea, la aportación ideológica al liberalismo sexual procede de Reich (1897-1957) y Marcuse (1898-1979). Para el primero, la revolución sexual social debe pasar por la revolución sexual con el fin de combatir la represión burguesa, liberar a la mujer de la inferioridad en relación con el nombre y a los hijos de la supremacía de los padres. El segundo sostiene el polimorfismo sexual: la verdadera felicidad reside en la posibilidad de la mayor libertad sexual.

Como señala Redondo (2016), para estos teóricos el enemigo es la *identidad* que nos diferencia, la naturaleza sexuada, y en realidad no existe tal identidad o *naturaleza*; es pura política manipuladora para dominar, porque ha sido el poder el que ha inventado esta superestructura biológica flexible y “polimorfa”; hay que promover la indefinición total: ser andrógino, “ni-varón-ni-mujer”.



En definitiva, la ideología de género instituye un *nuevo* diseño del ser humano, descartando presupuestos antropológicos naturales, cuyos principios son:

- *No existe una naturaleza humana*. El hombre niega la realidad objetiva y es constructor de la verdad a su medida (Redondo, 2016).
- *Somos lo que elegimos ser: todo es construcción cultural fruto de la libertad y, por tanto, modificable (free choice)*. La no existencia de una naturaleza desencadena una ruptura entre biología y moralidad. Por consiguiente, todo lo que se refiere a la identidad es contrario a la libertad.
- *Entender lo femenino y lo masculino como una naturaleza dada es una imposición contraria a la libertad de la persona*. El género se considera una construcción social que puede ser deconstruida y construida de manera arbitraria dado que no hay una identidad sexual definida. Como dice Peeters (2011: 117), la ideología de género “rompe la unidad ontológica de la persona”. El género se convierte así en una *performance*, una identidad *free-floating*, no conectada con una esencia: esta es la idea clave de la llamada *Queer theory*. *Queer* es una “entidad sin una esencia, cuyos confines pueden ser reinventados por la misma persona” (Di Pietro, 2012: 12). Y una vez deconstruida la identidad sexual natural se llega a la contrasexualidad (Di Pietro, 2012).

La difusión de esta ideología repercute de manera directa en los agentes educativos. Estos son la familia, el grupo de iguales, la escuela y, sobre todo, los medios de comunicación (Cid, 2013) que, hoy en día, desafortunadamente, no pocas veces *maleducan*. Como consecuencia, la tarea educativa se ha vuelto más difícil, en parte a causa del intento de anular la diferencia sexual para reducir la masculinidad y la feminidad a mera opción personal (Di Pietro, 2012).

Como ideología que es trata de dar nuevos significados a términos manipulando el lenguaje, herramienta esencial en la educación. En relación con esta idea, Peeters (2011) señala que en la actualidad cualquier afirmación de identidad masculina o femenina en la educación y en la cultura se considera discriminatoria. Un ejemplo sería cuando se utiliza la palabra *alumnos* para referirse



al grupo, en vez de emplear los términos *alumnos* y *alumnas*. Para esta autora el papel de la educación posmoderna es deconstruir y reconstruir tantas veces como cambian los valores de la sociedad. Como indica Peeters (2011: 65), “los ingenieros sociales enseñan que todas las opciones son válidas incluida la elección de nuestra propia orientación sexual. Semejante *diversidad* no permite al niño estructurar su personalidad: esta educación no educa”.

Por otra parte, el *American College of Pediatricians* (2017) ha realizado un estudio científico en el que se alerta de los peligros de abordar la disforia de género en la infancia y pubertad mediante tratamientos hormonales y de “reasignación de sexo”, ya que conducen a la esterilización irreversible de niños y jóvenes que no son capaces a nivel cognitivo de asumir la responsabilidad de un consentimiento informado. Por este motivo,

el Colegio recomienda el cese inmediato de estas intervenciones, así como el fin de la promoción de la ideología de género a través de los planes de estudios y las políticas legislativas. La salud, el currículo escolar y la legislación deben permanecer anclados a la realidad física.

### 3. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA PERSONA HUMANA

Toda pedagogía se fundamenta en una antropología (Stein, 2004). Por ello, antes de discernir qué claves educativas han de regir la educación afectiva y sexual es prioritario partir de la realidad del ser humano. Así, primeramente es imprescindible comenzar afirmando que no se puede ser persona humana sin ser hombre o mujer. En otras palabras, la “diferencia sexuada es un rasgo constitutivo del ser humano”, que implica a toda la persona en sus dimensiones biológica, psíquica y espiritual (Luciáñez, 2016). Biológica porque nacemos con un cuerpo sexuado a nivel cromosómico, gonadal y fenotípico (Sánchez, 2016), cuya finalidad obvia es la reproducción y el crecimiento de nuestra especie. Psicológica porque masculinidad y feminidad implican una modalidad diferente de ser persona, “de amar, desear, actuar, pensar, sentir...” (Rodríguez, s. f.: 96). Y espiritual porque el modo de efectuar la capacidad de darse a otro por amor –que es el distintivo de la persona– será peculiarmente diferente en función del sexo.



Ahora bien, decir que el hombre y la mujer son diferentes no es algo discriminatorio, si se tiene en cuenta que el adjetivo *diferente* (del latín *dif-ferre* = ‘llevar acá y allá, llevar a otra parte’) se refiere a la misma realidad, que es “llevada a otra parte”, es decir, que la “diferencia” indica variaciones intrínsecamente enraizadas en la propia esencia humana (Di Pietro, 2012). Por ello, lo que hemos afirmado anteriormente como primer principio antropológico debe ser matizado por el hecho de que poseemos una *naturaleza humana única*. Esto es lo que hace que el hombre en cuanto hombre o la mujer en cuanto mujer no pueden agotar en sí mismos todo el ser humano: el hombre y la mujer siempre tendrán frente a sí la otra modalidad de ser persona. Y esta es la razón de la *complementariedad de los sexos* (Di Pietro, 2012). Naturalmente, dado que el hombre es un ser cultural, la conciencia de su identidad personal sexuada se adquiere no solo por la conciencia de lo que él biológicamente es, sino en diálogo y en interacción con el entorno familiar, escolar. De ahí que en virtud de esta interacción, que a nivel psicológico se da entre los *factores biológicos y culturales*, la educación asuma una importancia fundamental. Veremos más a fondo esto en el siguiente apartado.

#### 4. FIN DE LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL Y METAS DE ESTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Vistos estos tres fundamentos antropológicos, el fin de la educación afectiva y sexual no podrá ser otro que ayudar, orientar al niño a que adquiera las virtudes necesarias para llegar a ser feliz mediante la entrega de su vida por amor (Irala y Beltramo, s. f.). Y esto pasa por una cuádruple meta: la educación de la identidad sexuada, la educación del pudor, la educación de la castidad y la educación para la procreación responsable y para la vida. Como indica Di Pietro (2012), la primera meta implica aceptar la propia identidad sexuada y apreciar la singularidad de la masculinidad y de la feminidad; la segunda meta conduce a proteger el valor de nuestra intimidad; la tercera, la autoestima, la capacidad de autodominio, de unidad interior y de donación; y la cuarta, la apertura a la vida y a la familia.



¿Cómo llevar estas metas a la etapa de Educación Primaria y, especialmente, a los primeros cursos de esta etapa? A esta pregunta hemos de responder afirmando que en los niños de 5 a 8 años la educación afectiva y sexual básicamente significará seguir las tres primeras metas mencionadas: la educación de su identidad sexuada, la educación del pudor y la educación de la castidad.

No sorprenda al lector que la tercera meta tenga ya una implementación en los niños de estas edades. Más bien debe sorprender pretender que un adolescente o un joven comprenda qué es la castidad si durante su infancia no ha sido educado en el propio dominio, por ejemplo, en que no debe comer solo lo que le apetezca, cuando le apetezca y cuanto le apetezca. Tampoco si no ha asimilado qué significa ser responsable de los propios deberes, viviendo según un horario, de modo que estudiar u ordenar su habitación no son acciones que dependen de si “tiene ganas o no”. Así pues, detalles como que “las puertas que se abren hay que cerrarlas”; “las luces que se encienden hay que apagarlas”; “los materiales que hemos usado para trabajar y jugar hay que volver a ponerlos como estaban”, o “en este tiempo no se usa la *tablet*”, ayudarán al niño a ser más reflexivo y menos impulsivo, facilitarán su dominio de sí mismo. El fomento del gusto por la lectura, por los clásicos, es de no poca importancia, dado que el prestigio social que actualmente tienen los estudios científico-naturales frente a las carreras humanísticas favorece una mentalidad utilitaria y el cultivo de un *homo faber* que solo está preocupado en hacer y aplicar cosas, pero que ha descuidado por completo su esfera afectiva, conducido “irremisiblemente a un grave emotivismo” (Pérez Soba, 2013: 119). Por tanto, la educación de la afectividad y de la voluntad son la “prueba de acceso” a la educación de la castidad que, ya, de modo remoto, se empieza a preparar en la infancia.

Por lo que se refiere a la educación de la identidad sexuada, la clave es ayudar al niño no solo a aclarar la existencia de lo “específico” masculino y de lo “específico” femenino, sino a la identificación con el propio sexo. Para ello, debe asumir un adecuado esquema corporal, es decir, un correcto concepto de sí, que implica el reconocimiento y aceptación de su cuerpo. Factores que inciden en la formación de este esquema corporal son la percepción que el niño tenga de sí mismo, las valoraciones que otros hacen sobre el cuerpo del niño y que son recibidas por él (Irala y Beltramo, s. f.); y que los educadores sean modelos de masculinidad y feminidad, psicoa-



fectivamente maduros, y con una formación antropológica, psicológica y pedagógica adecuada.

En efecto, un niño sabrá aceptar su masculinidad con más facilidad si reconoce la originalidad de ser varón y si se le proponen modelos de masculinidad. Igualmente, una niña reconocerá que es niña cuando se dé cuenta de la peculiaridad de ser niña y cuando se le propongan modelos que representen feminidad (Risco, 2016). Si no se aprende a distinguir y a apreciar esta masculinidad y esta feminidad, respectivamente, asistiríamos a una educación “desexualizada” (Di Pietro, 2012) que pierde, por una parte, el significado propiamente humano y, por otra, el significado de la complementariedad entre los sexos. Y, al contrario, exagerar la diferencia entre los sexos hasta el punto de

asociar ciertos comportamientos, en sí indistintos, a un cierto sexo generando estereotipos que no reflejan la verdadera condición de mujeres y de hombres, [...] ha conducido en numerosas ocasiones al no reconocimiento de la igualdad esencial entre las personas en base a su sexo (Risco, 2016: 161-162).

No hay que olvidar que estos roles sexuales están sujetos a variaciones históricas, culturales y sociales y que “en sí mismos no describen las posibilidades intrínsecas a cada uno de los sexos” (Risco, 2016: 162).

Pero la formación de los educadores implicará especialmente el conocimiento de las características psicoevolutivas básicas del proceso de maduración de la identidad sexual. Como indica Rodríguez (s. f.), si del nacimiento hasta los 18-30 meses el niño es capaz de identificarse como niño y de identificar a otros como niños-hombres o como niñas-mujeres, gracias a que los adultos lo identifican también como perteneciente a ese sexo y a la percepción que el niño hace de su propio cuerpo, sin apenas incidencia del peso del factor ambiental y cultural; entre los 2 y los 6-7 años el peso del factor contextual es mayor, porque

saben que nacieron como una niña o como un niño, y que de mayores seguirán siendo niño o niña, pero no tienen una seguridad completa en esta permanencia. Esto implica que son dependientes de elementos externos que les reaseguren en su identidad sexual (Rodríguez, s. f.: 83-84).



Tales elementos están vinculados a roles sexuales como el corte de pelo, el vestido, los juegos o la imitación de actitudes de personas del mismo sexo, sean iguales o adultas. Por este motivo, en estas edades “cuestionar las iniciativas que el niño tome, en orden a imitar aquello que percibe asociado con su propio sexo, puede resultar contraproducente” (Rodríguez, s. f.: 84) en el proceso de su maduración de la identidad sexual. Entre los 5 y 8 años surgirá la conciencia de la estabilidad de la identidad sexuada. El niño llega a ser consciente de que la identidad es la que es, que permanece a lo largo del tiempo y no puede modificarse por mucho que uno quiera. Implica, además, asumir que la identidad sexuada está definida por la anatomía y no por el rol de género. De este modo, el niño entiende que un niño seguirá siendo niño aunque lleve el pelo largo y que una mujer seguirá siendo mujer aunque use un taladrador para colgar un cuadro.

Por último, respecto a la segunda meta de la educación afectiva y sexual, hay que tener en cuenta que el pudor es el “sentimiento de protección íntima de las cosas buenas” y la virtud por la que se protege la intimidad, y que alerta tanto “respecto a cuidar partes íntimas del propio cuerpo como para no comentar ni exhibir aspectos personales o de la vida familiar” (Irala y Beltramo, s. f.: 61-62). Por ello, la educación del pudor ha de tener dos sentidos: enseñar al niño a proteger su intimidad y a proteger la de los demás. Lo primero implica, entre otros factores, respetar que los niños quieran cambiarse solos, con la puerta cerrada, o educar en ello cuando no se haga. Lo segundo, enseñar a llamar a la puerta y esperar la respuesta del que está dentro para poder entrar en una habitación; dominar sus ganas de explorar las maletas de los otros niños de la clase; “o explicarles que deben salir de un lugar cuando se les invita a hacerlo, porque los mayores quieren hablar a solas” (Irala y Beltramo, s. f.: 63).

Estas tres metas son, a nuestro juicio, las que han de orientar la educación afectiva y sexual de los primeros cursos de Educación Primaria. No olvidemos que, mientras que los adolescentes y jóvenes son los principales destinatarios de los programas de educación afectiva y sexual (*Teen STAR*, s. f.; PCF y UCAM, 2016), solo algunos programas dedican atención específica a las etapas de Educación Infantil y Primaria (Diócesis de Rockford (s. f.); González, Navarro y Sastre, s. f.<sup>b</sup>; IVAF, 2018). Por eso, conviene que el maestro de Primaria logre un perfil competencial que le posibilite asumir la tarea de



educador también desde este ámbito, sea porque dirija las sesiones de tutoría sobre estos temas o bien porque sea sorprendido por el afán de saber de los niños. Completaremos las recomendaciones que ya han ido saliendo con otras que, a nuestro juicio, merecen ser tenidas en cuenta.

## 5. ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL EN LOS PRIMEROS CURSOS DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La primera sería la *colaboración e interrelación escuela- familia* (IVAF, 2018; PCF y UCAM, 2016; Diócesis de Rockford, s. f.; *Teen STAR*; s. f.). En efecto, en la educación afectiva-sexual, como en toda educación, no hay que olvidar que el primer educador son los padres, y que la implicación de las familias es vital para “que la formación sea coherente y no contradictoria” (González, Navarro y Sastre, s. f.<sup>b</sup>: 25). En aras de lograr la mayor armonía posible respecto a la formación recibida, en el caso de instituciones con formación religiosa o católica, algunos autores consideran importante la implicación de la parroquia (González, Navarro y Sastre, s. f.<sup>b</sup>; IVAF, 2018).

En segundo lugar, no hay que olvidar “la mirada de valor del maestro sobre el alumno” (González y Navarro, 2007). En Educación Primaria se busca aportar herramientas que contribuyan al desarrollo personal de los niños. El maestro deberá tener sobre ellos una mirada de valor que les ayude a descubrirse como seres únicos e irrepetibles necesitados de afecto, a crear una conciencia crítica, con una profunda dimensión social y relacional. Por ello, es indispensable que los maestros se formen, se cuestionen y clarifiquen su imagen de persona y de ser humano. La psicología educativa señala que el *saber ser*, concretado en las actuaciones del maestro, tiene un alto componente de variables inconscientes en relación con lo que se espera de cada alumno (“expectativas de éxito”), lo que influye, a su vez, en la conducta del propio alumnado (MECD, 1990).

Naturalmente, lo que acabamos de decir no puede darse sin un *ambiente de confianza* que facilite que los niños expresen sus interrogantes e intereses. González, Navarro & Sastre (s. f.<sup>b</sup>: 24) especifican que para propiciar dicho clima no hay que obligar a responder a las preguntas hechas por el maestro, y se acogen las valoraciones que los niños hagan, aunque estén en desacuerdo



con lo que inicialmente haya podido exponer el maestro. La razón es que hay que “partir de su experiencia, de sus preguntas, opiniones propias y de sus valoraciones invitando a la reflexión. No buscamos que los alumnos acepten como suyas nuestras ideas, sino que aprendan a juzgar lo que sucede en la vida partiendo de su realidad”. Además, la discusión dentro del grupo se considera como una oportunidad para escuchar, expresar ideas, defender lo que se piensa y respetar lo que los demás dicen. El maestro debe tener presente en todo momento la dinámica de su clase e intervenir en el momento que detecte conductas que no favorezcan este ambiente.

Como cuarta indicación, hay que procurar *aprendizajes graduales, significativos, individuales y oportunos*. Esto quiere decir que, por un lado, los aprendizajes han de ser acordes al momento evolutivo de cada niño, respetando en el “gran grupo” el ritmo evolutivo en su proceso de maduración. Por otro lado, los aprendizajes han de ser útiles para la vida real. Esto implica que el alumnado ha de tener oportunidades de aprender de forma adaptada a sus necesidades y actitudes. Por ello, el maestro ha de posibilitar la demanda real de las inquietudes de los alumnos, mostrando disposición a tratar posibles inquietudes individuales del alumnado. El maestro habrá de ejercitarse en el *arte de la oportunidad* (Santos, 2016), sabiendo descubrir las situaciones más propicias que suelen darse en cualquier contexto cuando el niño, inquieto por saber y asombrado ante la realidad, pregunta: “¿cómo nacen los niños?”, “¿qué es la regla” o “profe, ¿en el diccionario aparece una palabrota!, ¿por qué?”. Sin necesidad de “ir más allá de lo que pregunta, pero dejando siempre abierta la puerta para que pueda hacer nuevas preguntas” (Santos, 2016: 117).

Para ello, en quinto lugar, hay que emplear un *lenguaje claro, concreto y verdadero* que llame a las cosas como son, y “que se ajuste siempre a la realidad de las cosas con precisión y delicadeza” (Santos, 2016: 116). Y ello, con tres fines: para evitar caer en la ideologización de la lengua, para no banalizar la nobleza e importancia de la sexualidad y para ayudar a que el niño adquiera un correcto esquema corporal (Irala y Beltramo, s. f.). Respecto a lo primero, expresiones como “sexo asignado” (DGIEE-CEEJCyL, 2018) para definir el sexo de una persona al nacer es una manipulación del lenguaje que distorsiona la realidad. Asimismo, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos y designar un grupo mixto en el que la presencia de chicas es mayor. “Los alumnos” es la única forma correcta de



referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones, ¡aunque solo haya un varón! –porque el masculino gramatical implica en sí la ausencia de marca de género (Real Academia Española, 2018)–. En cuanto al segundo fin, es necesario llamar a los órganos genitales por su nombre, aunque para los maestros o para la familia al principio resulte extraño, por la influencia de los apelativos dados por la cultura popular, que a veces suelen ser objeto de bromas y burlas. Esto significa, en el fondo, “poco respeto y una pobre valoración por aquellos órganos que tienen un destino muy grande: expresar amor y dar vida a nuevos seres humanos. Cuidar estos detalles es importante para que, con el tiempo, la mirada de los niños sobre esta parte de su cuerpo sea de aceptación respetuosa y gozosa” (Irala y Beltramo, s. f.: 53-54). A este respecto, cuando los niños pregunten acerca de las grandes cuestiones sobre la diferencia sexual y el misterio de la vida, será bueno contestarles

de forma verdadera y adecuada a su edad. Debemos intentar ofrecer una respuesta sencilla, que [...] pueda entender, pero que corresponda a la verdad. En estas explicaciones es muy adecuado el uso de comparaciones sencillas, que favorecen que el niño pueda comprender el sentido esencial de lo que se le quiere transmitir (Rodríguez, s. f.: 90).

Con relación al tercer fin, dado que uno de los factores influyentes en la adquisición del esquema corporal del niño lo constituyen los juicios valorativos que reciben los niños sobre su cuerpo por parte del entorno, importa que los maestros, familiares y amigos emitan mensajes que eviten estereotipos vinculados con el “desarrollo del cuerpo o lo que es socialmente más deseable” (Irala y Beltramo, s. f.: 57). Son de gran influencia en los niños:

Los mensajes verbales y los no verbales de las personas que les rodean, ya que configuran una forma de interpretar su cuerpo que puede ser: frustrante –si percibe que su cuerpo no llena las expectativas de ese modelo transmitido–, falsamente “positiva” –si se le alaban exclusivamente algunos logros y se los saca del cuadro adecuado al realismo– o realista sin perder el optimismo, cuando el mensaje es equilibrado, alentando los logros, señalando los fallos, dando elementos para interiorizar la posible frustración y planteando objetivos de superación (Irala y Beltramo, s. f.: 57).



Especialmente en asignaturas como, por ejemplo, Educación Física, se debe evitar utilizar expresiones como “con las niñas es tiempo perdido”, “el resultado era de esperar”, “el deporte es cosa de chicos”, etc., sustituyéndolas por refuerzos positivos. En este punto es importante, por una parte, no anular la feminidad de las niñas, y por otra no desconfiar de sus capacidades físicas para realizar las actividades físicas. Lo mismo ocurre con las tareas vinculadas a la expresión, la danza y el ritmo a propósito de los chicos. En este caso, comentarios como “el baile es cosa de chicas” se pueden despejar fácilmente si en alguna tutoría se ponen vídeos con actuaciones de niños en colegios de países iberoamericanos, o en fiestas populares. En estos países, en los que el baile folclórico está aún muy arraigado en el pueblo, tanto los chicos como las chicas cultivan desde pequeños el baile. En este sentido, ante la percepción social y cultural de que “no es cosa de niños bailar”, sería de gran ayuda el rescate de los bailes populares en España, en los que el varón y la mujer tienen su aportación específica, para organizar festivales de fin de curso o sesiones de Educación Física.

Por último, el maestro ha de lograr *acompañar en la búsqueda de significado*. Una realidad inherente a los niños es la de buscar el significado de las cosas. Rodríguez (2007) insiste en que no se trata de *dar* el significado sino de *buscarlo*: no podemos ser nosotros los que atribuyamos significados a las realidades humanas, dado que en sí mismas ya los tienen. La tarea del maestro es la de acompañar a los alumnos en el descubrimiento del significado de su cuerpo. Esto es educar en lo afectivo: descubrir el significado de la sexualidad para el ser humano y, en particular, para los alumnos. Esto implica, al mismo tiempo, tener conciencia de que acompañar, sin sobreproteger, “ofreciendo el apoyo justo en cada paso: porque un andamio o una muleta son una ayuda cuando son necesarios, y un enorme estorbo cuando no lo son” (Rodríguez, s. f.: 74).

## 6. RETOS ACTUALES

Así las cosas, y antes de finalizar, quisiéramos destacar una serie de retos urgentes en nuestro sistema educativo y en la formación de los maestros de Educación Primaria.



Primeramente, no negamos que tenga un sentido la existencia de *protocolos escolares* de actuación en niños cuya identificación con su propio sexo experimente alguna dificultad. Pero tales protocolos deben fundamentarse en una concepción antropológica realista que respete la diferencia sexual; y en una concepción de la psicología y de la biomedicina que, anclada en aquella, verdaderamente ayude al niño a recuperar o encontrar su identidad. Será de gran ayuda que la antropología, la psicología y la biomedicina en que se inspiran las normativas que auspician tales protocolos trabajen codo con codo para lograr una visión lo más realista posible de los hechos.

En segundo lugar, un maestro tiene que estar preparado para saber reconocer que, si un niño biológicamente sano cree que es una niña, o una niña biológicamente sana cree que es un niño, existe un problema psicológico objetivo en la mente (disforia de género), no en el cuerpo, DSM-V (2018), y debe ser acompañado. Un maestro debe discernir los conceptos de transexualismo y de intersexualidad (Sánchez, 2016), y distinguir que cuando se habla de “transexuales” estamos hablando de individuos cuyo sexo genético, gonadal y fenotípico es uno, mientras que su conciencia psicológica es la del otro sexo; mientras que cuando hablamos de “intersexualidad” se hace referencia a individuos en los que hay una discordancia biológica entre los niveles genético, gonadal y fenotípico del sexo, por lo que el significado de la llamada operación de “cambio de sexo” nada tiene nada que ver con el de la cirugía aplicada para restablecer la unidad sexual biológica en una persona.

De ahí que los graduados en Magisterio en Educación Primaria deban estar formados en este ámbito y de ahí que la Mención de Educación Especial deba incluir la capacitación para abordar, desde las competencias propias del maestro especialista, la educación afectivo-sexual de niños cuya conciencia de la identidad sexuada sufre alguna dificultad. Esta mención también debería cualificar al estudiante con una formación específica sobre educación afectiva y sexual en alumnado con discapacidad intelectual.

En definitiva, la situación actual requiere que los planes de estudio universitarios de las escuelas de Magisterio y de las facultades de Educación estén a la altura de los desafíos intelectuales y sociales y velen por la “formación integral de los maestros”. Las generaciones venideras así lo esperan.



## BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN COLLEGE OF PEDIATRICIANS (2017). Gender Dysphoria in Children. Recuperado en: <https://www.acped.org/the-college-speaks/position-statements/gender-dysphoria-in-children>. Consulta: 27 de mayo de 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- CID, M.<sup>a</sup> T. (2013). *Sociedad, Familia y Escuela: el reto de educar*. Madrid: Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- CAMPS, J. (2015). *Inteligencia de género para la escuela: las paradojas de la coeducación*. Almería: Círculo Rojo.
- DEVÍS, J.; FUENTES, J. y SPARKES, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- DI PIETRO, M. L. (2012). *Bioética, educación y familia*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- DIÓCESIS DE ROCKFORD (s. f.). *Educación en castidad cristiana y programa de ambiente seguro*. Recuperado de: [https://nanopdf.com/download/diocese-de-rockford-vision-general-del-programa\\_pdf](https://nanopdf.com/download/diocese-de-rockford-vision-general-del-programa_pdf). Consulta: 31 de mayo de 2018.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INNOVACIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2018). *Protocolo de atención educativa y acompañamiento al alumnado en situación de transexualidad y alumnado con expresión de género no normativa – Fase experimental*. Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/protocolo-atencion-educativa-acompanamiento-alumnado-situac>. Consulta: 2 de junio de 2018.
- GALLARDO, S. (ed.) (2016). *Persona, familia y cultura*. Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- GONZÁLEZ, N. y NAVARRO T. (2007). *Aprendamos a Amar. Proyecto de educación afectivo sexual para jóvenes de 11 a 14 años*. Madrid: Encuentro.
- GONZÁLEZ, N.; NAVARRO, T. y SASTRE, A. M. (s. f.<sup>a</sup>). *Aprendamos a Amar. Proyecto de educación afectivo sexual para niños de 5 a 10 años*. Madrid: CEPE.



- GONZÁLEZ, N.; NAVARRO, T. y SASTRE, A. M. (s. f.<sup>b</sup>). *Fundamentación antropológica. Aprendamos a Amar. Proyecto de educación afectivo sexual para niños de 5 a 10 años*. Madrid: CEPE.
- INSTITUTO DE LA MUJER. (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer. Recuperado de: <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=24&subs=164&cod=1682&page=>. Consulta: 31 de mayo de 2018.
- INSTITUTO VALENCIANO DE FERTILIDAD, SEXUALIDAD Y RELACIONES FAMILIARES (2018). *Cursos para educadores y Sabe Educadores y Escolares*. Recuperado de: <http://ivaf.org/formacion/cursos-a-distancia>, y <http://ivaf.org/formacion/sabe-educadores>, respectivamente. Consulta: 31 de mayo de 2018.
- IRALA, J. y BELTRAMO, C. (s. f.). Unidad 2. Mi cuerpo es un tesoro (pp. 50-68). En N. González; T. Navarro y A. M. Sastre (s. f. b). *Fundamentación antropológica. Aprendamos a Amar. Proyecto de educación afectivo sexual para niños de 5 a 10 años*. Madrid: CEPE
- JUAN PABLO II (1994). *Carta “Gratissimam Sanem” a las familias*. Recuperado de: [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1994/documents/hf\\_jp-ii\\_let\\_02021994\\_families.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1994/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families.html). Consulta: 31 de mayo de 2018.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (Boletín Oficial del Estado, n.º 295, de 4 de diciembre de 2013).
- LUCIÁÑEZ, M.<sup>a</sup> J. (2016). II.1. El significado de la sexualidad, en S. Gallardo (ed.), *Persona, familia y cultura. Tomo I. Persona e identidad* (pp. 97-132). Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- O’LEARY, D. (2007). *La agenda de género. Redefiniendo la igualdad*. Costa Rica: Promesa.
- PEETERS, M. A. (2011). *Marion-ética. Los expertos de la ONU imponen su ley*. Madrid: Rialp S.A.
- PÉREZ-SOBA, J. J. (2013). *Ética de la sexualidad y educación*. Recuperado de: [http://educacioncatolica.ucv.es/wp-content/uploads/2013/ii/etica\\_de\\_la\\_sexualidad\\_y\\_educacion\\_JuanPerez-Soba.pdf](http://educacioncatolica.ucv.es/wp-content/uploads/2013/ii/etica_de_la_sexualidad_y_educacion_JuanPerez-Soba.pdf). Consulta: 2 de junio de 2018.



- POLAINO-LORENTE, A. (2010). ¿Para qué sirven los profesores? En L. Jiménez (dir.), *Los educadores, a examen. XXIV Curso de Pedagogía para Educadores*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- PONTIFICIUM CONSILIUM PRO FAMILIA Y UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA. (2016). *Programa “El Lugar del Encuentro”*. Recuperado de: <http://www.educazioneaffettiva.org/?lang=es>. Consulta: 31 de mayo de 2018.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>. Consulta: 27 de mayo de 2018.
- REDONDO, L. (2016). III. Desenmascarar las ideologías, en S. Gallardo (ed.), *Persona, familia y cultura. Tomo I. Persona e identidad* (pp. 207-258). Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- RISCO, A. (2016). II.B. Desarrollo psicológico de la identidad sexual, en S. Gallardo (ed.), *Persona, familia y cultura. Tomo I. Persona e identidad* (pp. 154-176). Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- RODRÍGUEZ, B. (2007). Presentación en N. González y T. Navarro. *Aprendamos a Amar. Proyecto de educación afectivo sexual para jóvenes de 11 a 14 años*, (pp. 15-18). Madrid: Encuentro.
- RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, M. (s. f.). Unidad 3. Somos niños y niñas, en N. González, T. Navarro y A. M. Sastre (s. f.), *Fundamentación antropológica. Aprendamos a Amar. Proyecto de educación afectivo sexual para niños de 5 a 10 años* (pp. 69-99). Madrid: CEPE.
- SÁNCHEZ, M. (2016). II.A. Aspectos biológicos de la determinación de la identidad sexuada. En S. Gallardo (ed.), *Persona, familia y cultura. Tomo I. Persona e identidad* (pp. 133-153). Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- STEIN, E. (2004). Der Aufbau der menschlichen Person. Vorlesungen zur philosophischen Anthropologie. *ESGA*, 14. Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- TEEN STAR (s. f.). *Programa “Teen STAR” de sexualidad y afectividad para amar y ser amado*. Recuperado de: <http://www.teenstar.es>. Consulta: 31 de mayo de 2018.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

