



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

Programa de Licenciatura en Psicología Educativa

**Sentidos y significados de la sexualidad en padres de estudiantes
con TGD del CAM Tonalpouhqui**

Proyecto de tesis en la modalidad

de investigación empírica
que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Presenta:

DAVID FERNÁNDEZ MAYA

ASESOR: DR. GERARDO ORTIZ MONCADA

Ciudad de México. Noviembre 2017

Agradecimientos

A mi casa de estudios la UPN, por contribuir en el desarrollo, evolución y transformación de la educación mexicana, pero sobre todo por ser la gestora de sueños, ilusiones y proyectos que anteceden al cambio social.

A Socorro, por la confianza siempre latente, por ser la guía de mis primeros pasos y cultivar en mí persona la tenacidad, constancia y cariño. Tu apoyo ha sido la fuente de mis logros.

A Roberto, por el acompañamiento y confianza que me has brindado desde siempre, aún en las dificultades te has mostrado fuerte y leal conmigo.

A mis hermanos, Fabiola, Oscar y Victoria por ser los mejores ejemplos y modelos a seguir, su apoyo, confianza y complicidad me han ayudado en los distintos trayectos de la vida.

A Gerardo, por tu respaldo académico y entusiasmo que demostraste desde el inicio del proyecto, tu acompañamiento puntual permitió la consecución y conclusión de esta tesis.

A mis amigos, Adán, Sahely, Ricardo y Brenda, quienes fueron pieza angular en el inicio de este proyecto, pues aportaron de manera directa o indirectamente sus ideas y conocimientos en este transitar.

Un agradecimiento muy especial a las familias de los estudiantes del CAM Tonalpuhqui que con su cariño y apoyo contribuyen a que sus hijos tengan una vida plena.

Estructura capitular

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| Resumen | 4 |
| Introducción | 5 |
| Capítulo I. La Sexualidad | 9 |
| 1.1 El estudio de la sexualidad | 13 |
| 1.2 La sexualidad como un constructo social | 17 |
| 1.3 Sexo y Género | 21 |
| 1.4 Sexualidad en el México actual | 25 |
| 1.5 El discurso de la sexualidad | 30 |
| 1.6 Sexualidad y adolescencia | 34 |
| 1.7 Educación en sexualidad para adolescentes | 38 |
| Capítulo II Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y educación de la sexualidad en el CAM | 43 |
| 2.1 Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) | 43 |
| 2.2 Educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM) | 47 |
| 2.3 El CAM y la enseñanza de la sexualidad | 50 |
| 2.4 Desarrollo de la sexualidad y TGD | 54 |
| 2.5 La sexualidad en adolescentes con TGD | 61 |
| 2.6 Valores y creencias sobre sexualidad en adolescentes con TGD | 64 |
| 2.7 Conservadurismo en centros educativos ante la enseñanza de sexualidad | 67 |
| 2.8 El influjo familiar en el desarrollo de la sexualidad en personas con TGD | 71 |
| 2.9 La diversidad sexual en adolescentes con TGD | 76 |
| 2.10 El papel docente en la construcción de la sexualidad | 79 |
| 2.10.1 Las barreras para entender la sexualidad desde una visión integral. | 83 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo III Método | 89 |
| 3.1 Problematización y objeto de estudio | 90 |
| 3.2 Justificación | 91 |
| 3.3 Pregunta de investigación | 93 |
| 3.4 Propósito general | 93 |
| 3.5 Propósitos específicos | 93 |
| 3.6 Participantes | 94 |
| 3.7 Contexto | 94 |
| 3.8 Tipo de estudio | 96 |
| 3.9 Técnicas y procedimiento | 97 |
| | |
| Capítulo IV Análisis e interpretación de los resultados | 102 |
| 4.1 Necesitamos hablar de sexualidad | 103 |
| 4.2 Las expectativas familiares en torno a un hijo con TGD | 108 |
| 4.3 La desigualdad en la cotidianeidad | 112 |
| 4.4 La sexualidad en la tradición educativa | 116 |
| 4.5 El mañana de mi hijo/a | 120 |
| 4.6 El rechazo temporal y la ausencia paterna | 125 |
| 4.7 Afecto y relaciones de pareja con TGD | 128 |
| | |
| Consideraciones finales | 133 |
| Referencias | 137 |

Resumen

La educación de la sexualidad es una constante que se abre paso a medida que las nuevas generaciones externalizan sus múltiples maneras de reconocerse, de sentir y expresarse; la investigación en torno al tema abre nuevas líneas de reflexión que consideran el abordaje de la sexualidad desde una mirada integral, donde se considera a la persona en sus diferentes etapas de desarrollo.

Manifestándose la sexualidad desde la niñez en juegos, ideas y fantasías, cual base de todo ser humano y se mantiene en las etapas subsecuentes, adolescencia, madurez y vejez, en suma la sexualidad es parte de nuestra existencia, se expresa, se proyecta en las ideas, representaciones y narrativas que resultan en nuestro comportamiento del día a día.

La presente tesis tiene como propósito general recuperar las voces de padres y madres de estudiantes con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) de un Centro de Atención Múltiple (CAM), mediante el uso de entrevistas y un grupo de discusión que permiten dar cuenta de los sentidos y significados que se construyen de la sexualidad y asimismo se consigue un espacio de reflexión para que los participantes se apropien de conocimientos que ayuden en la eficaz educación de la sexualidad de sus hijos con TGD.

Palabras clave: sexualidad, trastornos generalizados del desarrollo, narrativa, sentidos, significados.

Introducción

El hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede y trata de vivir su vida como si la contara.
Jean- Paul Sartre.

En estas líneas toda persona interesada en la investigación y educación de sexualidad encontrarán un aporte más a la problemática existente, desde las experiencias, desde los juicios, desde los aciertos o desaciertos que narran los padres de familia de estudiantes con TGD.

Pero sobre todo esta tesis aporta desde las voces un amplio espectro de sentidos y significados que se construyen desde la cotidianeidad los padres y madres en torno a la sexualidad de sus hijos, donde expresan sus preocupaciones, sus dudas, sus necesidades, sus expectativas, sus miedos, en suma su vivir.

Porque el vivir la sexualidad considerando sus distintos matices no es fácil, aun con lo modernos, laicos y liberales que nos hacemos llamar surge desconfianza a la hora de tratar el tema y se torna un ambiente penoso, culposo, moralista e incluso tan sensible que de no tratarlo con la cautela necesaria podríamos herir puntos de vista ligados a ideologías que son parte de nuestro actuar y de nuestro discurso.

Ese discurso sobre la sexualidad dista de tener significados claros y unívocos que faciliten la discusión y el entendimiento integral entre los distintos enfoques que abordan el tema, aún así es necesario plantear estudios que faciliten su abordaje de la manera más clara posible considerando todas sus fases.

Así pues desde el campo de la psicología educativa se vuelve relevante considerar modelos de interpretación que ayuden en el entendimiento de la situación humana y se basen en la idea de que podemos entender mejor nuestro modo de vivir, el vivir del otro y en común de este mundo donde en conjunto participamos para darle forma y crearlo, siendo desde la educación el mayor aporte para la transformación.

Por tanto se hace relevante el considerar el sentido y significado de padres y madres en torno a la sexualidad de sus hijos con TGD, siendo ellos quienes desde su sentir, desde sus experiencias y vivencias nos acercan a un fenómeno que es parte del diario acontecer educativo y social.

Que pertenece a una porción de nuestra realidad social y cultural como grupo al cual es preciso voltear a ver, a manera de atender una problemática más de nuestra realidad educativa, como lo son las personas con TGD de CAM en donde aunado a las dificultades de carácter curricular están presentantes situaciones del desarrollo humano donde se entretajan pensamientos, emociones, sentimientos y deseos del cuerpo que van más allá de una condición de discapacidad porque independientemente de la condición todos y todas somos seres sexuados.

Con el mismo derecho de vivenciar la sexualidad de manera autónoma lo más posible que se pueda, asumiendo dignidad pero también responsabilidad por parte de todos los agentes involucrados, que en este caso de primera instancia son los padres quienes requieren de apoyo para guiar a sus hijos en el manejo de su sexualidad de manera efectiva.

Por lo que se requiere de acción profesional así como del desarrollo de investigaciones que coadyuven en este campo de la sexualidad en relación con el TGD y en relación con los valores, creencias, sentidos y significados que los padres y madres se construyen.

En este sentido la presente tesis vierte distintos sentidos y significados en torno a la sexualidad de estudiantes con TGD de un CAM, los cuales son la esencia de este documento que a modo de narraciones se obtienen de los padres y madres quienes desde sus voces interpretan su día a día.

Procedimentalmente integramos una serie de recursos derivados de la metodología cualitativa considerando primordialmente el paradigma interpretativo propuesto por Van Manen (2003) que logra reconocer e interpretar los sentidos y significados que dentro de un grupo o comunidad se producen y reproducen entre los miembros; la influencia que tienen estas narraciones y los pensamientos colectivos involucrados en el proceso de la adquisición de los mismos. Se basa principalmente en interpretar la vivencia narrada como concepto principal dentro del tema de la sexualidad.

En el capítulo I se desarrollará de manera breve la concepción de la sexualidad que se ha formado desde los diferentes enfoques teóricos que tratan de explicarla, partiendo desde su génesis hasta desplazarse en una lógica de ordenamiento social y cultural que da lugar a un entendimiento por época, región del mundo y grupo de pertenencia donde se hilan diferentes ideologías, anécdotas, narraciones y prácticas sociales.

En el capítulo II se aborda la sexualidad en torno a las personas con TGD y como es que se considera desde los ambientes educativos familiares, escolares y sociales, donde se consideran vulnerables y se mantienen estigmas alrededor de su condición, lo que resulta en acciones poco positivas para la dependencia y autonomía de esta población que requiere de apoyo y orientación.

El capítulo III pertenece al método; dentro del apartado se menciona el planteamiento del problema el cual incluye la interpretación de los sentidos y significados de la sexualidad en padres de estudiantes con TGD. Por otro lado también se señala la justificación donde se prioriza en exponer el interés por reconocer el conflicto a la hora de educar en sexualidad a las personas con TGD, por consiguiente se menciona el propósito general y específico que nos da una idea clara del tema de investigación así como la estructura para llevarla a cabo.

De igual forma se alude a la metodología cualitativa comprendida desde un enfoque interpretativo que permite mayor entendimiento de los sentidos y significados que se forman los participantes, de manera general el capítulo está conformado por la descripción de los participantes, el contexto y las técnicas y procedimientos que se utilizaron para recabar y presentar la información obtenida en las narraciones.

En el capítulo IV: se lleva a cabo el análisis e interpretación de los resultados obtenidos; en este apartado se muestran los datos de las tres técnicas que fueron trabajadas en la investigación.

De manera general se interpretan las narraciones de los padres y madres, manteniendo la naturalidad de sus discursos considerando que solo ellos pueden construir sus sentidos y significados desde donde emergen dudas, preocupaciones, creencias, mitos y posturas que hacen del tema de sexualidad una extensión de la interpretación del cuerpo desde lo innato hasta lo social.

Capítulo 1. La sexualidad

La sexualidad en el ser humano tienen su inicio desde el nacimiento, prácticamente todas las acciones que se realizan en el ritual de la bienvenida de un nuevo miembro tienen aspectos que marcan la sexualidad. Desde el momento que se acurruca, se le platica, se le canta y acaricia se le está demostrando afecto y se le enseña como demostrar amor (Fernández y Rubio 2007).

De la misma manera ocurre cuando el niño o niña observa a sus padres para relacionarse a través de afecto o la agresión, desde ese momento va construyendo actitudes inherentes a la sexualidad humana, en su entorno recibe gran cantidad de información de su sexualidad (De la Cruz, 2001).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) se define la sexualidad como: un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

También es el conjunto de fenómenos emocionales y de conducta relacionados con el sexo, que marcan de manera decisiva al ser humano en todas las fases de su desarrollo. Lo que hace de la sexualidad un concepto amplio como amplia es la conducta y personalidad del ser humano.

La sexualidad es una forma de ser, de sentir y comportarse de los individuos de acuerdo con su género y está determinada por la cultura y las instituciones que

influyen en la manera de pensar y actuar de las personas; principalmente la familia la escuela, y la religión es algo más que sólo el sexo que hace referencia a aspectos biológicos determinados por la genética, la anatomía y fisiología de los órganos sexuales, la estructura hormonal, la procreación y demás especificidades que comprenden aspectos innatos del ser humano (Reiss, 1972).

El desarrollo de la sociedad actual permite una re-significación de cómo los sujetos consideran su realidad individual, su modo de ser sexual y cómo ejercen su sexualidad desde las prácticas individuales o colectivas. La manera en cómo se representa la sexualidad se va a diferenciar por perspectiva histórica y ubicación geográfica, por esta razón existen diferentes definiciones de sexualidad humana. Es un término que nunca está acabado y definido pues la existencia misma es continua y variable (Amenzúa, 2003).

Desde esta mirada el significado del concepto de sexualidad es extenso en tanto se consideren las distintas áreas que lo abordan, pues su amplitud está en función de las distintas ciencias que lo estudian, de las diferentes vivencias personales y testimonios, pero en cambio la manera de considerarlo desde lo cotidiano en la vida familiar a menudo se torna breve porque el tema se hace de una singularidad limitada que queda escondida en la intimidad de las casas y prácticas personales.

Es así que el concepto de sexualidad sí permite considerar a la persona en su totalidad de hecho representa la integración de todas las instancias que componen el cuerpo siempre y cuando se considere esa amplitud de enfoques (Baldaro, 1992). La sexualidad constituye uno de los aspectos con más relevancia en la vida del hombre y la mujer, se expresa por múltiples formas en todas las actividades del diario acontecer, es por esta razón que día a día se hace más necesario profundizar en este tópico tan utilizado pero pocas veces bien entendido y usado.

La necesidad de profundizar precisamente en la problemática de la sexualidad se gesta en la escasez de estudios que acerquen al lector a una definición integral del tema, que deshaga ideologías apoyadas en la inmoralidad, genitalidad, perturbación y eroticidad. Es labor del profesionalista abordar el tema en sus distintos aspectos: biológico, psicológico, social y educativo que permita a las personas interesadas en el contenido, un amplio conocimiento acerca de la sexualidad humana vista desde una perspectiva humanista y científica (CONAFE, 2010).

Aunado a esta necesidad de indagar por una información más completa y holística que caracteriza la vida del ser humano, es importante gestionar las experiencias personales, ya que desde las vivencias se logra dar seguimiento a la adaptación de los seres vivos dentro de su ambiente y cómo se representan su propia sexualidad (Oliveira, 1998).

Siguiendo esta lógica vivimos en una época en la que podemos reestructurar la idea de sexualidad; a plena luz del día a día podemos discutir abiertamente con los niños y jóvenes su manera de pensar, sentir y actuar, pues las personas nacemos capacitadas para manifestar en distintas formas nuestra sexualidad, de las que la cultura seleccionará como parte de nuestro género e impone a través de la educación, la moral la religión y la legislación vigente.

Así mismo desde diferentes medios se obtiene información que favorece determinados comportamientos y mediatiza en intereses y dudas que proyectan una serie de pautas que se considere deseable en función de la mercadotecnia empresarial y los intereses globales, las revistas, periódicos, las películas, la radio y la televisión son la mayor fuente que bombardea con estereotipos y creencias al público receptor (Barragán, 1999).

Asimismo, los cambios de ideología social, la apertura para tratar temas en torno a la sexualidad que se consideraban hasta hace no mucho tiempo

prohibidos permiten el acercamiento en la instrucción de nuevas maneras de percibirse ante el mundo, de actuar con los demás y sentirse con los demás.

Las costumbres que desaparecen, situaciones nuevas y otros hechos nos enfrentan ante la necesidad de preparar a las futuras generaciones para que logren anteponerse a los intereses del mundo, conducirse solos más tempranamente de manera sensata, inteligente y responsable en torno a su sexualidad (Ochoa, 2008).

Por todas estas aristas que rodean la vivencia del ser humano e impactan en él, es menester que el profesionalista comprometido con la educación y la salud psicológica de la población, busque o genere alternativas que encausen a buen puerto las formas en que padres, maestros y sociedad manejan la información referente a su sexualidad y a la de sus hijos (Wainerman, 2008).

En este caso, para el psicólogo educativo le es importante reconocer el tema desde los múltiples matices, alejado de estereotipos y prejuicios que ayuden en el abordaje de uno de los retos más extraordinarios, como lo es: educar en sexualidad (Cabrera y Mendoza 2015).

Por ello es necesario responder a las necesidades que se gestan en la educación regular y especial donde el psicólogo educativo participe activamente hasta esclarecer y ayudar en las carencias que se viven en la práctica educativa cotidiana de las escuelas que necesitan la implementación de estrategias que acerquen al alumnado y sus familias a concebir su sexualidad desde las diferentes ópticas de estudio que logran un entendimiento más amplio e integral.

1.1 El estudio de la sexualidad

La sexualidad como categoría de estudio permite un acercamiento a las distintas posturas, definiciones y maneras de explicarse, ya sean estas desde el campo de lo biológico, psicológico, social, antropológico o legal (Santana, 2009). Cada una de tales disciplinas permite observar diversos ángulos de la sexualidad humana (Fernández, 1996).

La concepción biologicista por ejemplo, se remite a lo innato, partiendo de los órganos genitales externos (pene o Vagina) e internos, las gónadas (testículos u ovarios), las hormonas, los cromosomas (XX, XY) se entiende a la sexualidad como un proceso natural y esencialista que se caracteriza por la evolución de la especie humana, teniendo como principal propósito la reproducción de la especie y la perpetuidad de ella (Gotwald, 2000).

Pero incluso ese proceso natural no se limita al hecho de pensarlo como algo orgánico o genético, sino también desde una lógica de dominación que constituye mayormente la normatividad heterosexual, como la base de lo complementario en los sexos que tienen como fin la reproducción, haciendo a un lado todo aquello que sea distinto, y etiquetándolo en el lindero de lo antinatural pues los fines no son los de perpetuar la especie. (Foucault, 1996).

El enfoque social explica a la sexualidad como la transformación de lo natural adaptándolo al factor ambiente, en función de un rol determinado por la cultura que varía con el tiempo y por los grupos de pertenencia. Existen numerosas sociedades que varían en cuanto a detalles de sus costumbres y asignaciones de trabajo. Esta variación tiene su origen en los acuerdos y requerimientos del medio ambiente que a su vez encaja en una lógica de ordenamiento conveniente para la reproducción de la especie (Mead, 1978).

Las formas de sexualidad aprobadas dentro de la cultura occidental tradicional siendo por ejemplo: el matrimonio Heterosexual y todo lo que ocurra dentro del mismo una forma aceptable. No obstante otras formas de la sexualidad como la homosexualidad, bisexualidad, voyerismo etc., eran vistas y a menudo siguen siendo consideradas como conductas perversas y desviadas de la naturaleza, lo que ha conllevado por un lado, que la sexualidad sea una de las dimensiones humanas menos comprendida y por otro, que en lugar de pensarse como una fuente de placer y gratificación, sea vivida como algo vergonzoso y perverso por múltiples razones ya sean religiosas, políticas, morales, etc. (Barragán, 1999).

Así la sexualidad es un conjunto de reglas y saberes que conforman la manera en que pensamos, entendemos el cuerpo y los discursos sobre él, incluso funciona como dispositivo de control por medio de enunciados moralistas sobre los individuos, en una especie de dar sentido a la conducta externa para interés de la organización social (Mead, 1978).

De este modo la organización social determina la manera de proyectar y expresar la sexualidad, el cómo, el cuándo, por qué y con quién, e incluso en algunas sociedades no dimensionan la manera en que las personas adultas o quienes presentan algún tipo de discapacidad puedan experimentar su sexualidad, como si no experimentaran las mismas sensaciones que una persona estándar pues a menudo se entiende que las personas con discapacidad no tienen necesidades sexuales por el hecho de parecer dependientes (Weeks, 1993).

Desde otra mirada de análisis y reflexión nos encontramos con el psicoanálisis que le imprime a la sexualidad un sentido erótico y libidinal encaminado a la primacía genital, atribuido a las pulsiones instintivas hacia un objeto mediante el cual se obtiene la satisfacción (Freud, 1999).

La perspectiva antropológica por otro lado da una mirada descriptiva al panorama cultural, étnico, racial, sociológico etc. Acerca de la sexualidad pretende

dar cuenta de sus diversas manifestaciones, es decir, como ésta es vivida dentro de un pueblo, un clan o entre dos individuos que comparten la misma familia cultural, siendo el objetivo principal el dilucidar la esencia del hombre (Choza, 1991)

Desde una distinta óptica el abordaje de la sexualidad en el terreno legal es hoy por hoy uno de los aspectos más tomados en cuenta. En materia de lo legal no se pretende imponer a las personas una concepción moral o política determinada, sino que se encarga de velar por el derecho a la libertad sexual del individuo y castigar cualquier delito que atente contra su libertad de elección o que promueva el acoso sexual, el abuso sexual, el exhibicionismo y corrupción de menores etc. (Vaggione, 2013).

Por último pero no menos importante el estudio de la sexualidad desde el campo de la educación trata de congregar todas las maneras de percibirse y estudiarse para tener una visión integral a la hora de educar en sexualidad a la población, las distintas investigaciones en el campo escolar se mantienen fermentando pero no alcanzan el nivel necesario en el caso de México. Si bien es una asignatura que ha pasado por diferentes etapas y se mantiene en constante transformación teórica a la hora de llevarlo a la práctica pasa a ser un tema ausente en las programaciones sociales, cierto es que es parte de los planes y programas actuales pero se reduce en las clases de ciencias, y se enseña desde la tradición del cuidado, higiene y salud (Kaplan, 2001).

Así pues se le atribuye a la sexualidad factores psicológicos, cognitivos, conductuales y sociales que todo ser humano tiene respecto a la vivencia intrínseca de su sexualidad. Como hemos visto existen diferentes ópticas de análisis que contrastan entre sí pero pueden ser complementarias logrando un significado integral de sexualidad.

Estas son algunas de las principales posturas que dan evidencia concreta de las indagaciones realizadas en torno a la sexualidad, estas perspectivas no están cerradas pues su análisis sigue arrojando nuevos resultados y tampoco son las únicas que existen, seguramente a lo largo de la historia del ser humano vendrán a relucir nuevas miradas que nos den mayor solidez para entender la sexualidad humana (Tubert, 1998).

Ya que este tema que ha despertado interés en los hombres y mujeres desde hace ya mucho tiempo y hasta nuestros días sigue siendo un contenido concurrido y tomado en cuenta, en lo teórico, filosófico, y conviene precisar que en lo religioso se han establecido normas o tabúes, siendo este uno de los principales motivos por el cual se ha tornado controversial (Tejada, 1977).

Es así que analizar la sexualidad requiere en gran medida entender los enunciados complejos de lo religioso pues continúa siendo una variable central en la regulación de lo permitido y lo prohibido (Ortiz y Rosales, 2009).

Entender la sexualidad fuera de estos preceptos religiosos y más bien de manera integral demanda un trabajo de flexibilidad cognitiva por todos los teóricos y extremistas que defienden una postura, mediante la cual pretenden imponer a través de la educación, la moral, la religión y legislación vigente. Sin embargo en la última década, el tema de la sexualidad ha alcanzado un considerable grado de aceptación para su constante análisis desde distintas ópticas que involucran toda la gama de conductas, deberes, placeres, sentimientos y sensaciones (UNESCO, 2014).

Aunado a esto, los diferentes movimientos sociales en diferentes partes del mundo le han dado nuevos matices y posturas teóricas al estudio de la sexualidad desde cómo nos representamos, pensamos, sentimos y actuamos personal y socialmente.

1.2 La sexualidad como un constructo social

El ejercicio de la sexualidad en la época actual se ha matizado y configurado en consecuencia de diferentes movimientos sociales, teóricos e ideológicos según las diversas culturas que existen globalmente; es así que contamos con diferentes formas de percibir y dar significado a la sexualidad. Evidentemente cada postura le imprimirá un lugar teórico, o incluso experiencial y no olvidando la motivación emocional para defender posiciones (Rosales, 2010).

Por ello la sexualidad no es solo un tema o asunto de abordaje sanitario o médico sino también y fundamentalmente es una cuestión relacionada con algunos de los valores, normas y creencias centrales en la vida de las personas que circundan dentro de la educación tradicional que culturalmente se ha heredado por generaciones y dan énfasis en la diferencias que existen en los géneros, siendo estas diferencias entre hombres y mujeres más que algo dañino, el complemento de oportunidades en el acontecer social (Barragán, 2013).

Uno de los enfoques que más ha permeado en el tiempo en términos de visión pedagógica ha sido dentro del ámbito de lo biológico, pues se localizan dentro de la opinión dominante que se ha configurado por al menos dos siglos de discursos médicos, psiquiátricos, morales y jurídicos. Por lo que representa el punto de partida en el análisis de lo que se considera sexualidad (Oliveira, 1989).

Pues ha permitido a educadores formales, madres y padres de familia entre otros, transmitir información respecto a las consecuencias de las prácticas negativas de sexualidad (VIH, ITS, embarazos no deseados, etc.). Siguiendo una perspectiva de salud preventiva, sin embargo su debilidad radica en que se ha limitado en hacer énfasis en las consecuencias de las conductas pero no ayuda a generar competencias que posibiliten la autonomía de decisiones asertivas (UNESCO, 2014).

Si bien lo orgánico del ser humano es de lo único indiscutible, legítimo e innato que existe en él y con lo que cuenta desde su nacimiento, es también aquello que puede ser modificable en tanto lo permita su entorno, en este sentido la naturaleza humana está determinada por herencia biológica, y por el otro lado se construye lo social, lo que implica la actualización o modernización de la naturaleza para formar un orden social (Barragán, 2013).

En este sentido lo natural pasa a ser lo precedente, es decir, la materia prima que es necesaria para la realización humana, luego entonces es la sociedad quien después del nacimiento influye en el individuo a partir de su interacción con el medio externo en el cual tiene que adaptarse (Reed, 1897).

La dicotomía Naturaleza/sociedad ayuda a explicar la sexualidad desde una base irrefutable hasta el extremo de posicionarla en un orden social donde los discursos colectivos y normativos son las formas de representarse la sexualidad y cobran sentido independientemente de su naturalidad (Butler, 2007).

En las sociedades actuales podemos hablar de sexualidad desde hábitos que involucran al cuerpo, formas de comportamiento que sean designadas por las instituciones y también a las preferencias que cada persona se atribuye en sus relaciones; así, lo que es sexualidad en una cultura no lo es en otra. No sería lo mismo la sexualidad en la Europa moderna que en los pueblos latinos (Mead, 1978).

Por lo tanto al hablar de sexualidad nos referimos a un fenómeno meramente social, entre otras cosas, porque mantiene una extensa historia, es susceptible a cambios constantes y solamente definibles en función de su contexto cultural. Por esta razón es un terreno fértil para el campo de las ciencias sociales que estudia los fenómenos de la realidad cotidiana, la que se gesta en las manifestaciones humanas (Lavrín, 2005).

De acuerdo con Szasz, (2000) es evidente que el estudio de la sexualidad implica comportamientos, prácticas y hábitos, normas y valoraciones, ideas, significados, discursos, representaciones y sobre todo relaciones sociales, normatividades y acciones institucionales que tienen una especificidad histórica, social y cultural concreta.

Es así que existe una variedad de significados sobre sexualidad, en consideración a los grupos humanos, que cambian según, la época, la región del mundo, la cultura, el género, la etnia, la clase social y el grupo de pertenencia. Desde esta lógica también el significado de tal o cual práctica, de las normas, los valores y las representaciones que se tienen en torno al objeto de estudio pueden variar por la subjetividad e identidad de las personas (Rosales, 2010).

De ahí que el grueso de las investigaciones se han sustentado en partes del abanico geográfico, teniendo distintos matices que solo conllevan a conocer historias locales, con significados parciales que abandonan una verdad integral en lo que a sexualidad humana se refiere y así pueda dar respuesta a las interrogantes que van emergiendo en función del tiempo y el lugar de todos los seres humanos (Morgade, 2007).

Para efectos de especificidad, se tiene que dilucidar cómo se ha llegado culturalmente a designar positiva o negativamente ciertas prácticas y conductas sexuales, por lo cual es importante revelar la manera en que se arman las narrativas actuales de sexualidad. En torno a un conjunto de supuestos, creencias, experiencias y concepciones que van a sustentar significados contundentes respecto a la conducta sexual de los seres humanos (Silva 1998).

El mecanismo de reproducción del orden social está profundamente arraigado en las estructuras cognitivas y conductuales del colectivo, al grado de no requerir una reflexión o justificación pues se sostiene como autoevidente, un algo naturalizado que se mantiene en común acuerdo por la estructura social, que para

muchos es del todo cómoda y para otros llevadera en tanto no se adhieren al dominio del grueso social (Castoriadis, 1983).

La anatomía del cuerpo entre hombre y mujer es la evidencia palpable de la diferencia sexual, más su representación cultural es múltiple, en la forma de cómo percibimos la autoimagen nuestra conciencia ya ha sido cargada por el discurso social (McCary, 2000). Nacemos en una cultura que ya tiene formado un discurso sobre el género y que solo nos acomoda en cierto lugar ocupando un rol, es decir, existen ya representaciones sociales o bien pre construcciones sociales.

Entonces nos regimos bajo un supuesto instituido que sostenemos es la verdad, por el hecho de que la mayoría lo considera así, y desde ahí se forma un escenario de las cosas que si bien; no sé está del todo de acuerdo, es más fácil sobrellevarlo que oponerse (Castoriadis, 1983).

En cada cultura se origina un esquema de pensamiento particular, según su herencia histórica, mecanismos de control y etiquetas que el colectivo comparte como ideología o norma. Es sabido que ninguna sociedad trata a hombres y mujeres de manera igualitaria, pues de acuerdo a sus ideologías, a sus costumbres, a los fines que persigan, en cómo se viste, en cómo realizan sus actividades cotidianas, en suma los roles son distintos tanto para hombres como para mujeres en casi todas las sociedades (Butler, 2006).

Estas costumbres se originan en la primera institución de convivencia que es la familia, también es el núcleo de la alianza sexual que da inicio a la variación de incontables episodios de tensión en muchas sociedades durante la historia. El vínculo familiar respalda una moralidad y forma de actuar a través de los instrumentos de educación y normas que cada sociedad espera y refuerza.

Por tanto la educación familiar básicamente se constituye desde discursos dicotómicos pensándose entre sexos (mujeres y varones) que constituye el

sistema de relaciones de género, pensar desde un enfoque de género es diferenciar entre aquello que está socialmente establecido con lo determinado biológicamente.

1.3 Sexo y género

Cada sociedad poseerá un sistema sexo/género particular, es decir, un conjunto de arreglos mediante los cuales una sociedad concibe y modifica a la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, es así que cada grupo humano tiene sus propias normas respecto a la constitución de las identidades de hombre y mujer (Rubín, 1996).

De esta manera existe una división conceptual y sostiene que hay una diferencia entre sexo y género. El primero se analiza desde los aspectos fisiológicos de ser macho o hembra y el segundo a la construcción social de las diferencias sexuales de lo femenino y lo masculino (Millán, 2014).

Desde esta lógica, el sexo se hereda y el género se adquiere mediante el aprendizaje cultural. Esta distinción abre paso a una gama de reflexiones de la identidad del ser hombre y mujer, aunque en estas líneas no voy a dar el estado actual del debate sobre lo innato y lo adquirido más bien quiero señalar cómo dos polos apuntan a dar respuesta a lo inherente y lo aprendido que forma parte de lo que entendemos como sexualidad.

De este modo el rasgo más distintivo del ser humano es su carga genética, (el sexo) que nos da una marca individual a las personas y obedece fielmente al principio biológico, lo que por defecto se otorga, el sello de identidad para la especie que se asigna por sí sola, con diferente anatomía de hombre y mujer (Lamas, 2006).

El argumento esencial de lo sexual es la importancia de la diversificación genética, la función más primaria del sexo es asistida por el placer físico del acto sexual y sobrepasa en importancia al proceso de reproducción, que se considera como el propósito primordial dentro de la cultura. Que lo respalda y legitima un discurso religioso, es institucionalizado a través del matrimonio y aceptado por la familia (Butler, 2002).

El rasgo más distintivo del vínculo sexual y de enorme importancia para la organización social humana es el que concierne a la actividad sexual, como acto de placer físico que no está destinado principalmente para la reproducción, tampoco es la principal función del sexo dar y recibir placer más bien mediante la función del acto coital se crea diversidad genética. (Wilson, 2011).

Casi en todas de las sociedades existentes varían los detalles de costumbres entre los sexos; estas distinciones se basan en la cultura, las comunidades estructuran sus costumbres con base a los requerimientos de su medio ambiente, desde el tipo de conductas hasta el estilo de vestuario, la estricta monogamia como medio efectivo de ordenamiento o las formas extremas de poligamia que garantizan la cohesión del grupo (Mead, 1978).

A partir del siglo XX esta estructura de creencias se ha vuelto cada vez más flexible y cuestionada, al grado de ganar terreno nuevos paradigmas antropológicos y sociales que demostraron de manera concluyente que habían muchas maneras diferentes de ser sexual y de ser hombres y mujeres (Weeks 2012). La manera en que se avanza en este terreno es lenta pues no es aceptada del todo, pero los estudios sociales se perfilan para lograr evidenciar cuán variados son los modelos de comportamiento sexual.

El construccionismo social para (Weeks, 2012) busca demostrar cómo se forma el proceso de la sexualidad desde el plano de las prácticas individuales que incumben meramente al ambiente del sujeto y sus valores. Así como también en

lo plural que acontece en la amplia gama pública de las diferentes formas de vida sexual. Y es ahí precisamente donde se gesta una perspectiva nueva de sexualidad que a través del tiempo ha venido consolidando un bagaje crítico como práctica política y cultural en apoyo y defensa de los derechos de la mujer.

La teoría feminista ha ido armando una nueva historia respecto del cuerpo y la sexualidad que, además de adherir el constructo social, demanda la liberación sexual construida discursivamente, regulada y reglamentada mediante mecanismos de control que prohíben y sancionan (Torras, 2007).

El movimiento feminista contemporáneo ha sido crucial para modificar la ideología de lo que vemos hoy como sexualidad, las mujeres nos han enseñado a entender la sexualidad en el sentido más amplio pues ya no es solo la genitalidad, coito o reproducción todas estas premisas desde el condicionamiento social heteronormativo (Rich, 1996).

De tal manera que quienes se preocuparon por los estudios de las mujeres empezaron a usar el término género tratando de comprender el aspecto de las definiciones normativas sobre la femineidad, en un intento por describir las desigualdades persistentes y las experiencias sociales radicalmente diferentes entre hombres y mujeres (Scott, 2008).

Aunque los enfoques de género en los últimos años parece ser que encajan más en la terminología científica de las ciencias sociales, agregando un carácter neutral de análisis y no necesariamente declarando las desigualdades que implican relaciones entre los sexos (Barriga 2013).

Tal empleo de género denota más bien un ideal social que se acerca a la imagen de los roles asignados en el inicio de una sociedad, ergo el género es una categoría social impuesta a un cuerpo sexuado, que a partir de su estudio ha

permitido vislumbrar las diferencias en la práctica sexual de los roles socialmente asignados a las mujeres y a los hombres (Romero y García, 2009).

El género entonces alude a las características culturales designadas por cada sociedad según sea masculina o femenina; también el género incluye una serie de manifestaciones de comportamiento, normas y valores que contrastan entre el hombre y la mujer (Mendoza, 2008).

La perspectiva de género pretende evolucionar con nuevas ideologías de igualdad y equidad, logrando el deterioro de un pensamiento erróneo que consideraba a la mujer dependiente del hombre pues en valor parecía inferior al varón; aunado a esta creencia se consideraba que las funciones que ambos desarrollaban no eran intercambiables dado que estaban unidas a la genética y a la biología humana (Wittig, 1992).

Al varón se le asignaba responsabilidades en el marco del curso social; es así que ostentaba el poder en el ámbito público, siendo sus principales fuentes de trabajo la política, la economía y el compromiso de mayor remuneración; a la mujer se le designa en el terreno de lo privado y con tareas relacionadas a la reproducción, crianza, cuidado de los hijos y labores domésticas (Hernández, 2016).

Ahora bien la perspectiva de género viene a dar sentido y valor a la independencia de la mujer con respecto al varón, exaltando las diferencias, negando la igualdad hasta entonces imaginada. Hoy en día este modelo se considera superado a nivel teórico y jurídico (Massolo, 1992).

En el caso de México los movimientos sociales feministas han comenzado a cobrar voz en lo público, ganando espacios y restableciendo un orden político que ha constituido una experiencia que retoma, reelabora y resinifica sentidos y significados en el imaginario colectivo (Massolo, 1992). Pues el pensar la relación

entre mujer y política desde la construcción simbólica del género permite desdeñar algunas formas de actuar que están fuertemente engarzadas en la cultura mexicana y que es preciso analizar desde la luz de nuestro acontecer actual (Massolo, 1996).

1.4 Sexualidad en el México actual

Como bien ya se ha planteado el estudio de los sistemas de género permite entender procesos de jerarquización sexual que están anclados en esencialismos biológicos y tradicionales donde se orienta a mantener los roles familiares. (Luna, 1991).

Es un hecho que prácticamente, toda la estructura social y política tiene su base en la primera institución de influencia, que es la familia nuclear el lugar donde convive un grupo de personas vinculadas por lazos de parentesco consanguíneo y de relación conyugal, el tipo de relación por parentesco consanguíneo es también aplicada en forma equivalente a las relaciones de adopción o de afinidad propiamente consensuada. La relación de tipo conyugal puede a su vez, ser transportada de la relación sexual marital permanente, a la relación entre adultos de diferente o igual sexo (Luna, 1991).

En México dadas las diversas condiciones socioeconómicas, así como la influencia de poderosas culturas vecinas la vida del hombre y la mujer así como la estructura familiar se han visto muy influenciadas de forma que han modificado su hacer tradicional por un modelo más autónomo e independiente. En este espacio el reconocimiento de la diversidad familiar ha generado intensos debates y no pocas confrontaciones que bajo el argumento de igualdad de acceso, crédito y beneficios se amenaza la vida en linaje y conlleva a la desintegración de un gran número de familias y parejas (Lamas, 2007).

Ante este tipo de situaciones que continúan, resulta difícil conocer el verdadero sentido del fenómeno familiar, pero resulta también pertinente considerar los papeles sexuales y estereotipados que se fomentan en la familia, es decir, la familia moderna ha dado un cambio de mentalidad sobre lo que se consideraba la familia tradicional que se regía bajo la figura del padre, con rígidos modelos patriarcales. La familia moderna se flexibiliza y los padres comienzan a perder su rol de educadores y de figura de identificación únicas para sus hijos, esta tarea pasa a las instituciones (escuela, club, etc.) es así que los padres y madres pasan a ser amigos o amigas de sus hijos y no figuras de autoridad para ellos (Meler, 2001).

Las familias mexicanas reflejan la problemática existente en el país, desde sus antepasados y su condición actual da evidencia de la superposición de las culturas, partiendo de un sistema indígena, después por la transformación al colonialismo y por último el imperio capitalista que refleja los modelos institucionales impuestos (Burin, 1998).

La familia como institución nos dota de una herencia histórica social que de acuerdo con la sucesión de moldeamientos nos ha brindado una identidad a partir de las condiciones que nos tocó vivir y que asumimos como efectivas, por las formas de pensar y actuar al relacionarnos con los demás y es ahí donde formulamos una ideología de nuestra sexualidad (Ruiz, 2006).

Por ello al hablar de sexualidad es importante considerar a la familia como formadora de hábitos, conductas y acciones que construyen al ser humano, lo dotan de saberes desde una educación bien sea tradicional o posmoderna, con características típicas de su momento socio histórico (Millán, 2014).

La sexualidad de la familia, es decir, la corriente objetiva que estudia las familias esta estereotipada y prejuiciada porque la diversidad en las familias de hoy y de los diferentes momentos de nuestra historia tienen una ideología

marcada por los prototipos norteamericanos, pero la versión mexicana tiende a centrarse en un número de características típicas que contemplan una gama de relaciones de poder, basado en el discurso ético, religioso y moral de la heteronormatividad (Lamas, 2007).

Como ahora sabemos la base de muchas de nuestras creencias en torno a la sexualidad ya sean buenas o malas, correctas o incorrectas, procede de la educación que recibimos en etapas tempranas de la vida dentro del núcleo familiar (Meler, 2001).

Esta educación que se conforma principalmente por la religión, las ideologías de nuestros ancestros y por las instituciones, reflejan pensamientos que necesitan ser revisados a la luz de las circunstancias actuales. Las personas tratan la sexualidad con actitudes rígidas e inflexibles y desde esta mirada objetivan las ideologías de culpa e ignorancias que incrementan la angustia de muchos individuos de nuestra sociedad (Donini, 2005).

Se hace necesario crear una actitud abierta y comprensiva, que sea capaz de hacer a un lado los preceptos antiguos que nos heredaron nuestro abuelos, nuestros padres y que ahora interponen juicios de valor, culpa y angustia en las generaciones actuales de nuestro México (Menkes y Suárez, 2003).

Toca reestructurar la manera de entender la sexualidad contemplada desde la óptica social y cultural mediante un conjunto de acciones que incidan en el individuo, la comunidad y la sociedad, en este contexto la educación de la sexualidad debe desarrollar en la población la comprensión de la naturaleza y las necesidades de su propia sexualidad (UNESCO, 20014).

Por tanto una educación de sexualidad como parte integral además de dotarnos de competencia para la vida, nos brinda un marco de posibilidades para comprender al otro, respetarlo y entenderlo en sumo aprender a vivir juntos, se

trata de percibir la educación más que de contenidos sea de capacidades para que de manera progresiva las personas actúen de forma responsable para con ellos mismos y los demás. (UNESCO, 20014).

Este planteamiento concibe que la educación de sexualidad esté estrechamente ligada con los derechos humanos pues se reconoce la necesidad de incorporar la flexibilidad de la labor educativa en nuestro país, es por eso que la sexualidad desde una visión integral en materia de derecho, discapacidad y familia ha sido apoyada en varias conferencias y coloquios nacionales.

Tal es el caso del primer coloquio de antropología y discapacidad que se llevó a cabo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia donde se consideraron asuntos de la sexualidad desde una visión de derecho, igualdad y discapacidad en México, llevado a cabo en Mayo de este año (ENAH, 2017). Aunado a esto la Universidad Nacional Autónoma de México realiza un seminario de derecho a la sexualidad, la paternidad y la familia desde un enfoque de derechos humanos en agosto de este año (UNAM, 2017).

Nos damos cuenta entonces que a favor de un estudio multitudinario e integral de sexualidad en México son muchas las personas e instituciones que deciden realizar su aportación y reflexión académica para entender el estudio de la sexualidad integral a favor de una sociedad incluyente. Por ejemplo el encuentro nacional de escritoras y escritores sobre disidencia sexual e identidades sexuales y genéricas, que tuvo lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México en 2006 que reunió a 40 escritores, quienes desde su disenter, reflexionaron sobre la lógica binaria que nos ha formado como hombres y mujeres como heterosexuales y homosexuales, como penetrados y penetradores (UNAM 2006).

El museo memoria y tolerancia en Junio del 2016 impartió el curso: Sexualidad inclusiva niñas y niños con discapacidad que logró integrar elementos para

comprender la sexualidad de las personas con discapacidad de una manera más abierta y con fundamento de la ciencia y los derechos humanos.

Más recientemente en Mayo del 2017 en la ciudad de Cuernavaca Morelos se llevó a cabo el 2° congreso nacional de sexualidad y educación especial: Erotismo en la diversidad junto a diferentes especialistas con la finalidad de retomar el análisis de sexualidad de manera integral y desde sus múltiples matices.

Esto nos amplía el panorama al observar el desarrollo de saberes en lo que a sexualidad se refiere en México. Se ha tenido una consecución, apoyo y contribución de instituciones en materia de sexualidad desde diferentes campos de estudio (educativos, discapacidad, legal, derechos humanos, etc.) que en materia de inclusión le ha dado un sello distintivo a la capital del país, una ciudad que ha logrado libertades en materia de derechos humanos más rápidamente que los demás estados de la república mexicana (Cruz, 2004).

Esto demuestra la futura transformación del universo simbólico de la representación social en torno a la sexualidad en México, donde las personas con discapacidad, homosexuales, feministas, transgénero, bisexuales, lesbianas, gay, etc. Más allá de una constante discriminación descarada y estúpida se reconocen como parte de nuestra sociedad (Cruz, 2004).

Es obligación del Estado Mexicano y para la sociedad en general, acabar con discursos prejuiciosos, mitos y creencias que mantienen la idea de sexualidad en una esfera cargada de creencias basadas en tabúes los cuales a pesar de ser inexactos han sido y continúan siendo transmitidos a nivel social y generacional de manera que se consolidan como verdades absolutas que son asumidas sin ser cuestionadas (Juárez y Gayet, 2005).

1.5 El discurso de la sexualidad

Cuando se habla de sexualidad no se puede dejar de lado que existe una considerable gama de concepciones, sentidos y significados que respaldan la sexualidad como mala y sucia, en su mayoría son mitos asociados con la moral que pueden provocar sentimientos de culpa en las personas. Desde esta concepción se reduce a la sexualidad a un aspecto meramente genital excluyendo la posibilidad de dar y compartir cariño, afecto y expresar sentimientos o emociones (Cruz Roja, 2009).

El cuerpo humano desde un imaginario tradicional y radical ha sido depositario de las más bajas pasiones que toman a la persona y la destruyen, la rebajan, la condenan a ser un alma inmoral de cuerpo, mente y espíritu, en donde la vida a placer personal ha sido marginada y convertida en un catálogo de tabúes, prejuicios, estigmas, estereotipos y culpas que pesan en una sociedad que actúa por ideología heredada (Rincón, 2013).

Esto tiene un origen histórico encaminado al control, empeñado en ejercer un poder para homogenizar, discriminar, culpar, juzgar, castigar y asesinar a los que no quieran mantenerse con la tradición. La sexualidad está limitadamente encaminada pensada desde una práctica coital, cuando en realidad somos nosotros mismos, simultáneamente íntimo y social, personal y colectivo. En nuestra sexualidad se conjugan vertientes que influyen en el cuerpo, el espíritu, la tradición, la libertad, la cultura, la naturaleza donde está el yo y el otro como individuo social (Fallas y Valverde, 2000).

De lo anterior se deriva que la sexualidad es un fenómeno sumamente complejo, que prioriza en reflexionar sus matices y aristas desde un sentido abierto y sin prejuicios, siendo de esta forma que la imagen que se tiene de ser hombre o mujer desde su fisonomía y característica biológica, así como de los roles que se asignan culturalmente, constituyen una dimensión de nuestras

relaciones humanas que de manera consciente o inconsciente conforman una estructura de discurso para tratar aspectos experienciales personales transferibles que forman parte de una ideología y un discurso tradicional de la sexualidad (Valerio y Peralta, 1990).

Además permea un discurso que tiene bases en la experiencia de la vida cotidiana y que forma parte constitutiva de la personalidad humana la cual ha sido normada en función de sus necesidades contextuales, vivenciales y ambientales que le dan un significado y un modo de integración en conductas asumidas algunas veces permitidas u otras obligadas con lo cual hacen de la sexualidad un mundo de tendencias (Reiss, 1972).

Tendencias que no son autónomas sino más bien adquiridas y resguardadas algunas veces por ignorancia y otras por necesidad, comprometiendo nuestro criterio que en pocas ocasiones sale a relucir (Juárez y Gayet, 2005).

La manera en cómo hacemos uso de la información en torno a la sexualidad tiene como característica la recopilación de vivencias y relatos por parte de nuestra familia, amigos o conocidos que son pieza clave de nuestro círculo social, en su mayoría no cuentan con una base sustentable de información verídica, ahí vamos creyendo que la sexualidad es ese discurso de encuentro erótico y libidinal que da placer cuanto más se practica siendo una necesidad fisiológica que todos tenemos y que por lo tanto todos somos susceptibles (Collignon, 2010).

De ahí que es más importante educar en sexualidad reproductiva, pues la mayoría de las personas tan solo al escuchar el concepto de sexualidad lo asocian con un encuentro físico. Es decir ya estamos acostumbrados a tratar con la palabra desde una perspectiva médica o genital, que si las relaciones sexuales, que si el abuso sexual, que si la sexualidad sin protección, etc. Existen una variedad de atribuciones a la palabra sexualidad que no resulta difícil creer por qué la confusión y acotación por parte de la gente para comprender este concepto,

cuando los medios existentes han bombardeado las fuentes de información de la sociedad desde una mirada a conveniencia, donde el cuerpo pasa a ser la oferta y demanda (Peña 2004).

Siendo las condiciones actuales del manejo de la información las cuales permiten contrastar desde un marco de derechos humanos, política, educación y legislación vigente los diferentes discursos, concepciones y representaciones que se presentan de la sexualidad y que ha venido a conformarse como un saber que le da sentido a lo que pensamos y entendemos del cuerpo, así como también lo que entendemos sobre el sexo, se construye un discurso de control sobre los individuos basados en la aceptación o negación y más recientemente en la producción e imposición de una red de definiciones, opiniones y funciones del cuerpo (López, 2005).

De lo que más se habla y se ve en los medios de comunicación, revistas, novelas, periódicos e internet es en esencia el de la satisfacción coital la mayoría de veces, por lo tanto el relato que se escucha en nuestra cultura y sociedad no siempre considera otras vertientes del problema. Pues en las investigaciones de sexualidad incluso el término no se encuentra del todo definido y en la educación escolar aún se mantienen una visión reproductiva de cuidado desde el área de la salud, por lo que nuestra sociedad tampoco mantiene un saber más elaborado (Albero, 2011).

De esta manera la concepción de sexualidad puede explicarse desde una lógica comunitaria que resulta del hacer cotidiano, originada por aquellos aspectos de la experiencia individuo-colectivo que le adhiere un significado sexual, es decir cada persona le atribuye a sus vivencias un significado con características sexuales propias, es así que aunque dos personas experimenten vivencias en igualdad de condiciones cada una le incorpora significados distintos con dimensiones psicológicas y sociales específicas, pero con el mismo común denominador.

Cuando analizamos la idea que se tiene en torno a la sexualidad nos damos cuenta que los distintos significados atribuidos se refieren a una serie de prácticas y actividades con historia y raíces del pasado cristiano, moral, político y educativo que alcanza una unidad conceptual hasta la modernidad con efectos diversos que más adelante hondaremos desde las voces y narraciones de los participantes de esta tesis.

Hoy la sexualidad desde el discurso cotidiano es un conjunto de prácticas que conllevan normas y reglas en parte tradicionales y en parte liberales resultado de diferentes cambios en la manera en que la sociedad se ha desprendido del yugo clerical y radical político, siendo este el motivo principal por el que los individuos apuntan a dar nuevos sentidos y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y por ende a sus opiniones (Gómez, 2009).

Desde esta mirada podemos observar que día a día cambia la visión en el terreno de la sexualidad desde las prácticas y los discursos, quizá podemos decir que ya lo podemos hablar más abiertamente con las nuevas generaciones, por lo que la población joven depende más que nunca de las competencias que la educación pueda ofrecerles para guiarse adecuadamente frente a los cambios sociales y desafíos que les esperan (Chaves, 2004).

Siguiendo esta lógica resulta necesario educar en sexualidad a la juventud adolescente desde un enfoque integrador, de manera interdisciplinaria y de manera progresiva para que las personas actúen de forma responsable y consideren toda esa realidad palpable que no se reduce al área del contacto, y comencemos a mirar otra perspectiva más incluyente en donde todos debemos respeto al cuerpo propio y al ajeno pues es la materia única y excepcional por medio de la cual experimentamos la vida, el cuerpo nos ubica en una perspectiva absolutamente única, pues ningún cuerpo es igual a otro (Mondimore, 1998).

1.6 Sexualidad y adolescencia

La etapa de adolescencia es considerada una categoría, un constructo socio-histórico que no está del todo especificado o determinado en las sociedades tradicionales, se concibe como el puente entre la infancia y la edad adulta (Monroy, 2002).

La adolescencia es un momento de crisis, es descrita a menudo como la edad en que se ve todo negro, se está triste sin saber por qué, se tiene la impresión de no estar ya atado a nada y en la que uno se complace en su propia soledad, se pretende desasir de los lazos paternos en la búsqueda de una emancipación del ser y del poder proyectarse al exterior, mostrarse en consecuencia de sus intereses, ideales y orientaciones (Pedreira, 2000).

Además la adolescencia es un hecho cultural y sus manifestaciones son muy distintas en función de las diversas sociedades; esta se presenta al término de la infancia y supone la preparación del joven para iniciarse en la sociedad de los adultos (Antona, 2003).

El estudio de la adolescencia en los últimos años ha sido el motor de posturas y teorías que buscan esclarecer el mundo de las personas que están en la cúspide de la transformación, adaptación y asimilación de su entorno, puesto que el adolescente ha de asumir su propio yo transformado en el mundo, y el mundo trata de tomar en cuenta tales transformaciones. Claro está que hablar de la adolescencia es considerar la sociedad en general, pues en este periodo el joven con cierta autonomía comienza a proyectarse en sociedad por relaciones múltiples y recíprocas de quienes lo rodean (Ayarza, 2011).

En la etapa de la adolescencia el joven está en contacto con las normas y modelos que le propone el colectivo, es consciente de las prácticas aprobadas y juzgadas por las distintas instituciones, a través de su familia, de la escuela y de la

sociedad en general, la madurez inscrita inicialmente en el organismo, avanza por medio del aprendizaje, principalmente por el aprendizaje social (Antona, 2003).

Lo que estimula el análisis de la adolescencia es el carácter de transformación ese momento en donde se comienzan a tomar decisiones, optar por la manera de vestir, elegir amistades, gustos musicales, corrientes de pensamiento y el ejercicio sexual forman parte de algunas cosas que el joven tendrá la posibilidad de adoptar. Es claro que estos gustos van a ser favorecidos por el medio en el que se desenvuelva y determinados por la época, pues la adolescencia de los adultos de hoy no corresponde ya al tipo de adolescente actual, luego entonces es importante destacar que “la etapa de la adolescencia es única y original y por lo tanto no generalizable” la vida es cambiante y sus prácticas irán evolucionando en conformidad e interés de la sociedad (Saavedra, 2006).

El adolescente forma parte de la herencia de los adultos, será el pilar pulido, un ente de razón y el adulto del mañana, es decir, un futuro miembro social cargado de obligaciones y derechos jugando un rol designado (hijo/a, padre, madre hermano/a, profesionista) cual sea que desempeñe vendrá a influir en la transformación del colectivo (Silva, 2010).

Durante el estadio de adolescencia se suscriben además de la transformación social cambios físicos y biológicos, el desarrollo físico se presenta en el joven de manera más visible y supone la posibilidad de distinguirse de los demás, el crecimiento es evidente y particularmente rápido del organismo salvo algunos casos específicos que presentan una transformación más pausada, incluso las personas con alguna discapacidad también lo experimentan, pero en estos casos el fenómeno adolescente es más visual que ideológico por la variabilidad de experiencias con su entorno, así el desarrollo adolescente también se presenta al igual que todos pero con concepciones distintas (Formenti, 2005).

En general todas las transformaciones fisiológicas son experimentadas por la mayoría de personas y aparecen de forma muy velada y representan reacciones personales ante el cuerpo transformado. Por una parte nos encontramos con la reelaboración del esquema corporal y por otro lado tenemos que hacer frente al propio cuerpo percibido evidentemente por nosotros y por quienes nos circundan. En lo que concierne a la conducta de la sexualidad durante la transformación adolescente, se constituyen aspectos hormonales y ambientales que dotan al individuo de un sin fin de posibilidades para manifestar su sexualidad (Stern, 2008).

El adolescente se desarrolla a plenitud llevando consigo cambios emocionales, psicológicos, sociales, mentales y también físicos. Permitiendo alcanzar la madurez personal que corresponde a cada ser humano. De hecho la influencia del entorno y las relaciones interpersonales pueden influir en la manera de percibir la realidad, de relacionarse con los demás y procesar las emociones (Silva, 2010).

El principio general que guía la maduración sexual durante la etapa de la adolescencia se establece en los varones púberes con niveles de andrógenos (básicamente la testosterona) mayormente elevados que los de los estrógenos, lo que conlleva a la masculinización. En el caso contrario las hembras púberes le predominan los niveles de estrógenos por lo que la resultante es una feminización (Carlson, 2006).

Al momento que el individuo ha logrado alcanzar la maduración, las diferencias naturales entre las chicas y los chicos se muestra evidentes, las hormonas sexuales comienzan a desempeñar su papel principal en la actividad del comportamiento reproductor. Las hormonas sexuales llegan al cerebro en distintos momentos en ambos sexos y son recibidas cada una por sus receptores determinados en diferentes áreas del cerebro, los receptores de estrógeno alfa y beta, el receptor de andrógenos y el receptor de progesterona (Lillo, 2004).

En este momento de la vida, la búsqueda de la sexualidad como categoría de proceso es a menudo manifiesta por transferencia o modelaje, los padres en primer plano dotan de saberes y conductas al adolescente; estas se transforman por las relaciones de su círculo social o bien se refuerzan. Las amistades juveniles tienen un papel importante en la socialización del adolescente y en el salto del grupo familiar a la sociedad le ofrece al chico un sentimiento muy fuerte de seguridad de la misma manera que familia e incluso en algunos casos este es más animoso (Margulis, 2003).

La sexualidad durante la adolescencia emerge con un abanico de manifestaciones e interrogantes desde el perfeccionamiento de la primacía genital que evoca a los impulsos arcaicos he impregna de erotismo las relaciones con la finalidad de la procreación. Y en un segundo terreno se consideran también las manifestaciones emocionales y la intensidad del pensamiento que no tiene un fin sexual sino más bien un ideal que muchas veces es parte del constructo social y otras veces no encaja en lo esperado, no es aceptado por elementos religiosos, morales y sociales pero que forma parte de toda esta generalidad de vivencias, prácticas y narrativas de la sexualidad del adolescente (Caricote, 2012).

Es así que el mundo del adolescente se va formando con base en muchas formas de pensar de sentir y de experimentar. En realidad esa es la esencia del adolescente, el poder adoptar y hacer suyo lo que mejor le parezca, con lo que se sienta cómodo y de hecho el joven se da cuenta en algún momento de los elementos existentes y de la flexibilidad de las tendencias normativas sexuales en donde no se necesita amar al hombre o mujer que se desea y no se desea al hombre o mujer que se ama. El rol del adolescente cumple un itinerario diferente en cada cultura y éste no es para siempre, se inscribe rápidamente al mundo social del adulto, poco a poco sale de la vida familiar y se vuelve relativamente independiente, salvo particularidades de discapacidades físicas, proyectándose a los ritos de iniciación, por decirlo de otra manera, el joven empieza a encontrar el

equilibrio entre el principio del placer y el principio de la realidad (Rosales y Mino, 2012).

De tal forma que la adolescencia es una etapa donde el/la joven tienen que asumir una nueva imagen de sí mismos y donde existe mayor interés en los temas eróticos y sexuales, porque emerge con ímpetu el fenómeno sexual debido a la necesidad de reafirmación de la identidad sexual y personal, ante estas circunstancias es prudente atender en demandas de información y educación que permitan asumir responsablemente sus conductas (Rodríguez, 2008).

1.7 Educación en sexualidad para adolescentes

La educación no solo es un trámite de aula, es algo mucho más amplio que las cuestiones meramente escolares, conlleva fundamentos de interés por el saber cargados de emotividad siendo a veces de mucho más importancia que el intelecto (Formenti, 2005).

Cuando se consideran aspectos relacionados a la educación, inmediatamente nos remitimos a las instituciones escolares, como proveedoras de los saberes científicos, que mediante un mediador especialista en la materia hace del saber a una población de estudiantes que con urgencias requieren de ese conocimiento. Si bien la lógica de la educación es ya un dogma muy bien estructurado y representado por la sociedad, sería importante a estas alturas ponerse a reflexionar un poco en la estructura real de la educación de un niño o adolescente, considerar el trasfondo del iceberg y no sólo lo superfluo (Escamilla y Guzmán, 2017).

La educación se inicia en la familia, con la educación y modelaje de los padres que le transmiten al hijo un compendio de información necesaria para funcionar en sociedad y pertenecer a un grupo donde se identifique, ahora bien si en este primer plano el niño o adolescente no encuentra las respuestas necesarias que requiere para desenvolverse en su entorno inmediato, será preciso requerir más fuentes de consulta, consultas externas que pueden ser efectivas o erróneas según el medio de información (Ochoa, 2008).

Un considerable número de jóvenes tienden a informarse por experiencias y vivencias de amistades o conocidos que les dan un punto de vista respecto a una problemática, en la mayoría de casos no es veraz ni confiable, al igual que la información de los medios de comunicación que está sesgada por intereses de producción y ganancia (González, 2016).

Existe entonces una zona de incertidumbre, una laguna distorsionada de información que potencia la vulnerabilidad de un sector, además se alienta en la adquisición de información fragmentada y por lo tanto falsa, que genera la toma de decisiones de manera impulsiva e irracional ocasionando la irresponsabilidad de una vivencia (UNICEF, 2017).

Por tanto el adolescente que se encuentra experimentando nuevas vivencias le será necesario educarse de manera efectiva, en valores, normas, actitudes y sexualidad, este último pero no menos importante es el motivo de diversas investigaciones y encuestas que hacen de la importancia del tema. La educación de la sexualidad durante la adolescencia forma parte esencial de la instrucción institucional actual, tiene como finalidad mitigar las conductas riesgosas del chico/a (Rodríguez, 2008).

Las preguntas para los padres y el educador surgen entonces en torno al tema por lo riesgoso y penoso que es abordarlo; ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? ¿Cuándo enseñarlo? y ¿Será necesario o el chico/a por cuenta propia lo sabrá?

Estas preguntas aunque parezca extraño aún permean en la representación social de la sexualidad, pues la educación familiar tradicional que se vive en nuestra sociedad mexicana no ha logrado destapar el tabú, la moral cargada de puritanismo y de represión que ha mermado el avance de la educación sexual (Barragán, 1997).

La cultura escolar ha mantenido un enfoque de la sexualidad desde el campo de la salud, promoviendo un enfoque de sexualidad reproductiva, donde el eje central es prevenir enfermedades de transmisión sexual embarazos de riesgo y abuso sexual. El protagonismo en la enseñanza de sexualidad se basa en la salud reproductiva y de prevención que asume el estado como función indeclinable y de máximo interés de acuerdo con una lógica de derecho constitucional (Flores, 2008).

Sin embargo la aproximación a este tópico de la sexualidad nos hace pensar que la educación en torno a la misma es algo riesgoso y más vale sean lo padres quienes decidan enseñar o no al niño o adolescente según sus creencias e ideologías, por otro lado los padres de familia consideran que es labor del profesor, es así que ambos encasillan información que no se atreven a ilustrar a sus hijos. Sea por pena, por falta de información o mera indiferencia estas ideas en donde como coloquialmente se dice uno y otro se echa la bolita ocasiona rezago y dudas que a lo único que lleva es al estancamiento (Moral de la Rubia, 2010).

La mayoría de la las acciones educativas sigue teniendo como referencia de la sexualidad tintes reproductivos, lo que conlleva a representarse y asociar la sexualidad al coito y a la genitalidad, reduciendo al cuerpo a los órganos, a las partes, el contacto de los genitales, el placer del orgasmo etc. Donde se destaca la higiene y cultura de prevención como medio de evitar riesgos de embarazo no deseados o enfermedades de transmisión sexual (Flores, 2008).

Se puede apreciar que los programas educativos tienen como propuestas para la educación de sexualidad un compendio de información desde el cuidado de la salud de tipo técnico, pero no se considera el instruir desde una formación centrada en la sensibilidad de las personas, que constituye el aspecto más humano de la pedagogía, tantas veces olvidado (García, 2010).

La escuela debe ser el instrumento idóneo que dé respuesta a las necesidades de la sociedad, brindando información científica que permita entender la etiología de la salud, pero que de la misma manera no olvide dar sentido a otros modelos, para invitar al alumno a reflexionar y desarrollar un propio criterio de convicciones y pautas de comportamiento. La escuela puede ayudar a disipar o afianzar las prácticas conservadoras que esterilizan el avance educativo en torno a la sexualidad y que con ello se enfrasan en un modelo educativo tradicional (Núñez, 2010).

La afectividad sabemos que influye en los pensamientos y resultan en nuestras acciones, por lo tanto nuestra salud depende del estado físico y mental que genera una estabilidad, es decir, para abordar una educación de la sexualidad tiene que contemplarse de cara a la formación integral de la persona, aspectos emocionales, de derechos humanos y empáticos, pues no se puede seguir sobrevalorando el intelecto y lo cognitivo y hacer a un lado lo afectivo y lo corporal (Botia, 2007).

Hay que señalar también que desde los orígenes de la humanidad, la sexualidad se vio adscrita al ámbito de lo privado, de lo personal y de lo que no era necesario expresarlo, eso que es parte de nosotros pero no sé dice porque tampoco se conoce bien, pues se regía por las normas morales religiosas, algunas de ellas vigentes hasta nuestros días, entonces de manera colectiva no estamos acostumbrados a expresar emociones, sentimientos y sensaciones que son parte de nuestra persona, componente de la sexualidad humana (Rubio, 2007).

Siguiendo con esta lógica de lo adscrito al ámbito privado tenemos el caso de las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) a quienes a menudo tampoco escuchamos, ni a sus familias, quienes tienen preguntas e inquietudes respecto de la sexualidad de la misma manera que las demás personas sin TGD (Tallis, 2014).

Del mismo modo necesitan información y educación que les permita guiarse de manera responsable en la medida de sus posibilidades como también a sus familias (madres, padres hermanos etc.) los cuales en la mayoría de casos son quienes influyen o determinan el grado de socialización de las personas con TGD.

En el siguiente capítulo hondaremos más a fondo respecto a la sexualidad de personas con TGD y cómo lo vivencian en el ámbito escolar, académico, social y familiar.

Capítulo II Trastornos Generalizados del Desarrollo y educación de sexualidad en el CAM

Si bien la educación de la sexualidad es un tema difícil de abordar en sí mismo por las concepciones que tenemos en torno a ello, quizá el caso de la sexualidad para personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo pudiera parecer más complejo por la serie de estigmas y prejuicios que se mantienen en torno a su condición, mismo que se analizarán en las líneas siguientes. Es así que toma relevancia analizar el tema y sobre todo abordar las problemáticas educativas circundantes, que se gestan en la interacción de los ambientes familiares, escolares y sociales (entre otros), ya que al ser una población considerada como vulnerable, resulta trascendente aproximarnos como psicólogos educativos y descubrir los sentidos y significados que mantienen las personas aledañas, principalmente los padres de familia. Esto permite interpretar cómo los pensamos vulnerables y actuamos en consecuencia, sin procurar la apertura de espacios educativos que modifiquen esta concepción (Freixa, 2000).

En este orden de ideas, los siguientes apartados abordan la información planteada en el capítulo primero, pero desde una mirada orientada a la realidad de las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo TGD a partir de su convivencia con su núcleo familiar, pensado como referente de formación y construcción de pautas comportamentales y culturales que a su vez requieren orientación y apoyo.

2.1 Trastornos Generalizados del Desarrollo TGD

“Para Fernando ha sido difícil porque en apariencia, él no aparenta ningún trastorno pero ya tratándolo bien es cuando se dan cuenta que el niño no es como los demás, que repite mucho las cosas; ¿Cómo te llamas? ¿Cómo estás? Y a él le

ha costado mucho trabajo entrar en un círculo social". (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

En muchos casos las personas con TGD en sus conductas observadas no reúnen todas las características y particularidades de un diagnóstico contundente, se presentan con diferente intensidad y frecuencia en cada caso particular (Mckay, 2014).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y accidentes cerebrovasculares (NINDS por sus siglas en inglés) los Trastornos Generalizados del Desarrollo conocidos en inglés como (Pervasive Developmental Disorders o PDD) hacen referencia a un grupo de trastornos caracterizados por retrasos en el desarrollo de las aptitudes de socialización y comunicación; los padres pueden observar síntomas ya en la primera infancia y la edad típica para el comienzo del padecimiento es antes de los tres años de edad, los síntomas pueden incluir problemas para usar y entender el lenguaje; dificultad para relacionarse con las personas, objetos y sucesos; juegos poco usuales con los juguetes y otros objetos; dificultad con los cambios de las rutinas y el ambiente familiar; y movimientos corporales o patrones conductuales repetitivos (NINDS, 2015).

Las personas que presentan este padecimiento varían ampliamente en cuanto a sus habilidades de inteligencia y comportamiento, el retraso mental o la disminución de inteligencia a menudo coexisten con el TGD y son el resultado de un fenómeno comórbido que se superpone al trastorno (Lovaas, 1990).

El TGD afecta distintas zonas del desarrollo de la persona, desde ámbito social, problemas para comunicarse, expresión y comprensión del lenguaje y la falta de flexibilidad mental con comportamientos, intereses y actividades estereotipadas (ecolalias- estereotipias).

Hace ya algunos años que se introdujo el concepto de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) que incluye al autismo y otros trastornos con similares alteraciones, aparece en los manuales para profesionales encargados de brindar un diagnóstico, actualmente contamos con el manual diagnóstico estadístico de los trastornos mentales (DSM-V por sus siglas en inglés) su última versión publicada el 18 de mayo del 2013, así como también la clasificación internacional de enfermedades (CIE-10 por sus siglas en inglés) su última versión es 10.

A partir de la nueva versión del manual (DSM-5) se utiliza también el término Trastorno del Espectro Autista (TEA) que tiene un origen de los años 90s de las investigaciones de Inglaterra de (Lorna Wing, 1985) cabe destacar que el (DSM-IV la versión anterior) abarca tanto el autismo como el trastorno de asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Puesto que los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) afectan a múltiples áreas tanto del paciente como de su entorno inmediato (familia, etc.) el tratamiento debe considerar las diferentes aristas del contexto, lo cierto es que no hay cura para los TGD pero se reconoce la posibilidad de una buena intervención bien adaptada a las necesidades individuales que constituyen un paso esencial para la integración social (Lovaas, 1990).

La intervención oportuna, el asesoramiento farmacológico y conductual, incluyendo programas educativos laborales adecuados hacen del desenlace una mejora en las personas con TGD, por lo que es preciso desarrollar técnicas de diagnóstico y prevención que ayuden en su situación y les permita desenvolverse en su entorno con mayor independencia.

Los programas educativos laborales y académicos para las personas con TGD buscan beneficiar y potenciar el desarrollo de habilidades, pues su objetivo

primordial es conseguir la adquisición de factores comunicativos verbales, no verbales, sociales y cognitivos básicos.

Los tratamientos conductuales y la educación especial pueden facilitar el aprendizaje del niño. Como son niños con dificultades comunicativas, para mantener la atención, y con problemas de retención, el contexto y localización para llevar a cabo las sesiones educativas son muy importantes; debe ser un lugar pequeño estructurado y normativo ya que las clases demasiado estimulantes les resultan dificultosas. Hay que programar las sesiones educativas para el año completo, puesto que las interrupciones en periodo de vacaciones rompen la rutina de estos niños (Correro, 2007).

En el caso de la familia es necesario el apoyo a padres, madres y hermanos de los niños con TGD cuyo tratamiento es de abundante eficacia al favorecer en el afrontamiento y proporciona un conjunto de observaciones compartidas, puntos de vista desde distintos ángulos incluido el de las vivencias personales y las crónicas (Nuñez, 2010).

Durante este periodo es importante la labor de los profesionales que juegan un rol de mediador y coordinador favoreciendo el establecimiento de relaciones estables y responsables, de preferencia el trabajo en común que considere a todos los agentes del entorno inmediato como lo es la familia, el experto la propia persona y la comunidad que son puntos clave para hacer que la persona con TGD logre un considerable grado de independencia y autonomía (Mckay, 2014).

En este sentido la educación que se lleva a cabo por parte de los profesionales en los Centros de Atención Múltiple (CAM) con personas con TGD es de vital importancia en el avance y adopción de nuevas habilidades sociales, que son importantes para su vida futura, como vivir en pareja, responsabilizarse de su sexualidad, tener y mantener un trabajo para valerse por sí mismos, así

como contar con un grupo de referencia. Es en este lugar donde niños y jóvenes se preparan día con día para estimular sus capacidades físicas, intelectuales y sociales que les impide asistir a una escuela regular como más adelante se describe (DEE, 2009).

2.2 Educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM)

La atención a personas con necesidades educativas especiales es un tema primordial dentro de la agenda instructiva actual y de las políticas públicas que se orientan a dar respuesta a las necesidades de la sociedad civil, destaca en este punto la participación de diversos sectores: Autoridades educativas, profesionales de la educación especial, personal docente y directivo, organizaciones civiles e investigadores que se ocupan de este campo. Desde esta línea es una construcción participativa que se orienta a fortalecer la educación especial (SEP, 2002).

En México los Centros de Atención Múltiple (CAM) son un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial (DEE) donde se ofrece educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares, así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con alguna discapacidad (MASEE, 2011).

El servicio escolarizado de educación especial, tiene la responsabilidad de ofrecer una formación de calidad a los alumnos con discapacidad severa, múltiple o con trastornos generalizados del desarrollo que se enfrentan a múltiples barreras de su ambiente, por lo que se ve permeado su desarrollo y se limita el aprendizaje y la participación (DEE, 2009).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004) se plantea líneas estratégicas que posicionan a las escuelas como el centro de acciones educativas y de la mejora de su gestión escolar y pedagógica, donde las prácticas educativas la cultura de trabajo y las políticas escolares, permiten el acceso, la permanencia y sobre todo el logro educativo, poniendo especial énfasis en aquellos grupos en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela, como es el caso de los alumnos y las alumnas con discapacidad (MASEE, 2011).

Desde esta lógica se entiende que los servicios educativos impulsan la cobertura de la enseñanza a los sectores que se mantienen desfavorecidos, y se amplían las acciones para fortalecer la inclusión en materia de educación y en la mejora de procesos a los servicios que requieren una adecuación, como lo son los alumnos de los Centros de Atención Múltiple (PREI, 2008).

En el CAM se atiende a niños y jóvenes que no se han incluido en la escuela regular, pues requieren de un apoyo pertinente y una planeación curricular acorde a sus necesidades y demandas que le permitan participar plenamente a lo largo de la vida (MASEE, 2011).

Además el CAM es el lugar idóneo para hacer de la diversidad, una oportunidad de aprendizaje, crecimiento y autonomía en personas con alguna condición de discapacidad, haciendo hincapié en las posibles áreas de desarrollo que permitan potenciar todas sus fortalezas que hagan del alumnado un ente autónomo.

La atención que se brinda en estos centros ha de tener como finalidad el coadyuvar en todas las aristas que se relacionen con sus alumnos, desde la parte educativa emocional, familiar y psicológica que haga de su formación un desarrollo integral y organizado a favor de garantizar la equidad, la calidad y la inclusión educativa, trabajando con las diferencias y particularidades que los caracterizan siguiendo el mismo programa de las escuelas regulares, únicamente se hacen

algunas adaptaciones a los propósitos de enseñanza que atienden a las dificultades que caracteriza a cada niño (SEP, 2002).

Este apoyo puede ser desde una atención transitoria que está dirigida a alumnos y alumnas que con el apoyo referido y las herramientas o recursos brindados logran edificar habilidades y competencias necesarias para incorporarse a los distintos niveles educativos de la escuela regular, por otro lado está la atención permanente que se destina a los alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por lo tanto en estos casos la permanencia se mantiene hasta llegar a la formación para la vida y el trabajo (CAM- laboral).

Los talleres que se imparten en el CAM laboral tienen como finalidad el acercar las bases y herramientas necesarias para la autonomía de los educandos, logrando su incorporación a la vida laboral; estos talleres pueden ser:

- Costura, confección y bordado
- Estilismo y bienestar personal
- Preparación de alimentos y bebidas
- Fabricación de muebles de madera y manufactura de productos metálicos
- Prestación de servicios de limpieza
- Panadería y repostería
- Serigrafía
- Apoyo al servicio de comensales
- Servicio de jardinería, cultivo de frutos y plantas comestibles
- Servicio de apoyo a labores de oficina

A partir del ciclo escolar 2012-2013 los documentos de certificación de los CAM laboral, están acreditados mediante el marco mexicano de cualificaciones y tienen validez oficial en toda la República.

Las edades en que se brinda servicio en CAM de acuerdo con (MASEE, 2011) son:

Tabla No.1: Edades de atención en CAM

| NIVEL EDUCATIVO | EDAD |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Educación Inicial | De 43 días a 2 años 11 meses. |
| Educación Preescolar | De 3 años a 5 años 11 meses. |
| Educación Primaria | De 6 años a 14 años 11 meses. |
| Educación Secundaria | De 12 años a 18 años. |
| Formación para la Vida y el Trabajo | De 15 años a 22 años |

La atención a personas con alguna condición de discapacidad son atendidas con el mismo programa de la educación regular y el personal profesional es el encargado de ajustarlos a sus necesidades la curricular, aunado a esto en el CAM se lleva a cabo un trabajo interdisciplinario en aras de atender los conflictos contextuales, familiares y personales (Escamilla y Guzmán, 2017). Por lo que se promueve el cuidado personal desde un enfoque de salud, alimentación y sexualidad, esta última es de las temáticas más controversiales de tratar debido a que muchas de las familias son renuentes a trabajar contenidos relacionados, con la idea de que sus hijos no tienen interés en ello, siendo que son personas con TGD (STESAG, 2006).

2.3 El CAM y la enseñanza de sexualidad

La sexualidad desde la esfera de la educación, es un campo de construcción presente de manera dosificada en todas las instituciones educativas, se aborda desde distintas ópticas; esto ocasiona diferencias en la manera de concebirlo quizá a eso se debe que hoy por hoy tenemos disperejas representaciones del

tema, pensaríamos que en el apogeo del siglo XXI la postura de la mayoría de personas fuera bien clara y entendida respecto al tema, que no tendría por qué dar miedo o pena pero la realidad es distinta (INEGI, 2016).

Pese a una constante oleada de información en los medios de comunicación que aluden abiertamente contenidos referentes a la sexualidad humana, al desarrollo del ser, las relaciones interpersonales, el enamoramiento, la atracción, las emociones y sentimientos, aun así se mantienen muchos prejuicios y recelos a la hora de hondar en el tema, más aun en las personas con alguna discapacidad quienes casi nunca hablan de cuestiones relacionadas con su sexualidad, es seguro que el problema en todos se presenta, pero oficialmente en la familia el tema en ocasiones no es objeto de discusión, y si lo es, realmente pocas veces se marca con claridad (Carrasco, 2013).

Las instituciones son quienes fomentan la representación de nuestra sexualidad con la difusión de mensajes acerca de las distintas cuestiones pertenecientes a nuestro desarrollo; lo instituido le otorga un seño de garantía a la sexualidad a la hora de abordarlo, se mantiene como objeto de discusión desde el terreno científico, por ejemplo, el sector salud refuerza campañas que promueven el cuidado sexual, el control natal y la prevención de enfermedades de transmisión sexual que subyugan en el México actual (INEGI, 2016).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante sus planes y programas de educación básica 2011 aborda la sexualidad desde cuatro componentes: reproductividad, género, erotismo y vinculación afectiva, con un posicionamiento científico y laico, en el que se aprende y se deconstruye desde el conocimiento del sujeto mismo a partir de un panorama vital, afectivo y educativo, así como otorgar un concepto de ciudadanos con un sentido de participación —con independencia de su sexo y de su deseo sexual— en igualdad de derechos, responsabilidades y obligaciones, en un marco de equidad (SEP, 2011).

Dentro del sistema educativo actual el abordar el tema de sexualidad de acuerdo con el plan de estudios de educación básica vigente (2011) es hasta cuarto grado de primaria en el primer bloque, tema 1 donde se hace alusión a las características sexuales del hombre y la mujer desde una perspectiva biológica que considera la genitalidad, la reproducción de la especie y los componentes físicos del cuerpo (SEP, 2011).

Si la manera en que se aborda el contenido de sexualidad en la escuela regular viene a ser parte de una constante noción orgánica de cuidado prevención y reproducción, dentro de los CAM no difiere, por lo tanto se centran los contenidos en el cuidado y prevención de conductas violentas y en algunos casos se pasa por alto o bien se extiende la responsabilidad a los tutores quienes deciden educar o no en sexualidad (STESAG, 2006).

En el caso de los CAM la educación de sexualidad se mantiene con cierto recelo, en algunos casos se piensa que esto toca directamente a los padres, cuestión que muchos padres a su vez evitan el hablar con sus hijos sobre sexualidad, al no tener un buen manejo de contenido respecto al tema (Carrasco, 2013).

Se brindan talleres de sexualidad a padres y familia directa dentro del CAM por parte de los profesionales de apoyo como lo son el Psicólogo educativo, pedagogo y los mismos docentes, con la finalidad que sea la familia la coautora de la enseñanza del tema, en función de que los enseñantes objetan que podría suscitarse el caso de padres que no toleren intervención educativa, lo que podría desencadenar incluso hasta problemas de carácter legal (STESAG, 2006).

Entonces surge la gran cuestionante a razón de la manera de educar. ¿A quién concierne la tarea de clarificar lo relacionado con la sexualidad en personas con TGD? Lo cierto es que no se puede hacer caso omiso de las problemáticas latentes en los CAM (STESAG, 2006).

Por esto y otras razones es necesario que los enseñantes sobre todo a los que buscan ser parte de la formación de personas con alguna discapacidad tengan real preparación para el abordaje correcto del problema en cuestión (DEE, 2010).

El educador dentro del CAM debe considerar la temática y abordarla en contenido de acuerdo a las necesidades del educando, si bien en el caso de esta tesis solo se pudo notar que la población en que se intervino se consideran programas y talleres para padres, pues se da por entendido que son ellos la figura de modelaje, son ellos quienes de primera mano conocen las necesidades de sus hijos, pero seguramente quedan muchos programas por construir, labor es entonces de los profesionistas para la creación de planes de educación y orientación en sexualidad (Padilla, 2012).

En este momento se puede decir que la enseñanza de sexualidad si es una asignatura pendiente, en trámite de desarrollo pero que eventualmente se desprende del campo de la medicina, biología y psicología que condiciona su uso. Hoy dada la participación de la escuela en la enseñanza de la sexualidad y específicamente de los CAM se abre un panorama con poblaciones que requieren recursos que cambien la visión dominante de sexualidad, culpable que madres y padres entren en conflicto a la hora de expresarlo (García, 2010).

Se requiere una visión educativa, desde una concepción integral que considere el proceso de desarrollo de la sexualidad en personas con TGD desde edades tempranas hasta la vida adulta para que los padres, madres y personas que conviven con ellos sepan actuar ante los cambios y dudas que se presenten en la vida cotidiana (Botia, 2007).

2.4 Desarrollo de la sexualidad y TGD

El desarrollo de la sexualidad se inicia desde el momento en que los padres se enteran del sexo de su hijo y lo conceptualizan como hombre o mujer, la imagen que se forman de esa persona se va construyendo depende en menor o mayor grado de la interacción con su medio, de las personas con quienes se relaciona y de los modelos que tiene a su alcance. La familia como la primera institución es la que influye en el desarrollo de la sexualidad en sus integrantes (Papalia, 2010).

En este contexto el niño o adolescente mantiene una autoimagen en consideración de ¿cómo los otros lo ven? ¿Quién lo ve? ¿Cómo lo ve? si lo consideran con potencial y mantienen expectativas o lo considera un incapaz y como alguien que no puede. Estos son aspectos que optimizan la autoestima y generan mayor confianza en la persona, independientemente de su condición también la desvalorizan y le restan credibilidad como ser potencialmente apto para realizarse (Sinason, 1999).

El niño o adolescente con TGD no solo se enfrenta con la dificultad innata que padece sino también con la constante observación, la imagen que tienen de él o ella y las expectativas que se mantienen sobre su hacer, la idea es proteger su integridad y poder satisfacer las necesidades que este tenga, no siempre con la idea de sobreproteger sin embargo suele limitarse su grado de participación familiar y social con una idea de protección (Caballer, 2009).

La relación familiar que permea en situaciones con el mismo común denominador tiene como rasgos característicos que no les permiten a los niños, niñas o jóvenes la realización normal de procesos naturales de su crecimiento, de alguna manera se obstaculizan por modos de vivir durante su desarrollo, los fantasmas de los padres yacen de la adquisición del sentido de la intimidad se vuelve poco menos que un derecho (Martínez, 2016).

Considerando a la intimidad no como un sinónimo de sexualidad o desde una concepción de genitalidad, sino más bien como un derecho que radica en el autovaloración en donde el niño o adolescente decide su forma de ser, de cómo estar, de cómo verse y qué hacer. Gozar de un espacio en donde se posibilite el reconocimiento de uno como ser diferente y distinto a otro. El estado de intimidad se inicia a partir del sentimiento de unidad con otra persona (madre e Hijo) (Escalera, 2004).

La intimidad también se disfruta en familia y con los amigos seleccionados en la medida que la persona lo determine; es importante que no se confunda con la privacidad como el derecho de estar aislado (Martínez, 2016).

El sentirse en intimidad genera una identidad para enfrentar al mundo, para enfrentar lo público aquellas miradas de afuera, de los otros que con mucha frecuencia para las personas con TGD son blanco de atención y desde pequeños son expuestos a la mirada u otras veces a la opinión (Escalera, 2004).

De entrada pensemos en la manera en cómo son mirados por los propios padres; con frecuencia los observan para reconocerlos para saber si avanzan en su desarrollo y cómo lo hacen, si crece como el hermanito, si necesita esto o aquello. Tampoco se escapan del resto de la familia; los abuelos, los tíos, los primos y los amigos (Mannoni, 2008).

De esta manera van siendo un foco de atención y de miradas; en segundo lugar están los profesionales encargados de su atención y estimuladores de desarrollo los cuales pueden ser: Médicos, psicólogos, terapeutas, pedagogos, docentes, etc., quienes observan el grado de discapacidad, los retrasos madurativos, los problemas emocionales que presente y por último los educadores son quienes se encargan del proceso de aprendizaje y su optimización en medida de lo posible (López, 2002).

El educador puede ayudar a reestructurar la opinión de los padres haciendo notar que sus hijos con TGD deben ser considerados en todo momento y a razón de ser humano como persona pensante y actuante, tan capaz como cualquier otra persona para lograr metas, estas siempre en el terreno de lo realista y a medida de lo posible. Sí solo los miramos como un ser en desventaja o inferior nos arriesgamos a limitar sus posibles habilidades a desarrollar o aquellas cosas que puede pensar y opinar con tanta lucidez como cualquier otro ser (Alonzo, 2008).

Todos pasamos por un periodo en la niñez en donde se depende de los cuidadores de manera total para la supervivencia durante esta fase se requiere alimentación y cuidados que puedan solventar las necesidades primarias, después a medida que crecemos tal vínculo parece ser relativo aún cuando el niño tenga alguna discapacidad. Durante la adolescencia es aún más evidente el tono de independencia de la persona; este momento no es la capacidad de hacer todo cuanto se quiera o poderlo hacer; podemos considerarlo como el derecho de tomar en cuenta al otro, sabiendo que es un agente social, por lo tanto las personas con TGD requieren en medida de lo posible su independencia de decisiones al igual que el resto (VVAA, 2002).

Al no permitir la independencia a un hijo con TGD se le orilla a que éste permanezca en un confort fraternal, respondiendo la mayoría de veces como un niño. Esto desencadena el atasco paulatino de las etapas subsecuentes y la crisis adolescente antecesora de la autonomía tarda en llegar o bien no aparece; en estos casos los cuidados excesivos, el apego constante y el subsanar de las necesidades hace que una persona no pueda ser autónomo/a, ya que se obstaculizan sus oportunidades de ser independiente de acuerdo a sus posibilidades.

En algunos casos se mantiene resistencia por parte de las madres y padres al dejarlos salir solos o viajar y con mayor razón si pretenden buscar trabajo, es una idea que causa miedo en tanto que los espacios públicos no tienen las

condiciones que le pudieran ayudar a las personas con TGD a desempeñarse como el resto de la población, incluso la mayor parte de la urbe cuenta con poca información para apoyar o bien existe una indiferencia para las necesidades de las personas con TGD (Bolio, 2002).

El hecho de permitir la separación adhiriendo obligaciones no es relevante para los padres, resulta ser tedioso o peligroso en algunos casos consideran que no es viable confiarse del todo, es más bien una pérdida a todo aquello a lo que han dedicado tanto tiempo, es preferible mantenerse en la rutina y que nada cambie que todo se quede igual.

De esta manera la sexualidad de la persona con TGD se va desarrollando de manera diferenciada al resto, resultado de la sobreprotección y limitaciones en cuanto a experiencias de vida, que pueden ser desde edades tempranas o incluso en algunos casos hasta la edad adulta (Palacios y Rodrigo, 1998).

Desde la primera etapa del nacimiento la madre trasmite sexualidad al hijo, el apego lo disfrutan y el bebé lo reconoce por la manera en que lo tocan, en cómo lo acarician y el cuidado que le brindan; estas experiencias que son las mismas ya sea un niño con TGD o cualquier otro niño salvo algunas particularidades, pero casi todos experimentarán un comportamiento sexuado (Piaget, 1980).

Todos los niños independientemente de su situación perciben placer, si se considera el reflejo de succión durante la lactancia, por ejemplo: se verá el intenso goce de mamar, algunos bebés son inquietos mordedores; otros bebedores ávidos. Piaget observó que el bebé aprende rápidamente a encontrar el punto que le brinda satisfacción y alimento e incluso puede buscar objetos de estimulación tales como; la colcha, la manta o alguna almohada que pueda chupar (Piaget, 1980).

De la misma manera el niño o adolescente con discapacidad TGD disfruta al abrazar, acariciar, besar e indudablemente al estimular zonas erógenas de satisfacción para su persona. Aún cuando el sujeto presente algún grado de discapacidad pudiera ser: Leve, moderada o grave, también disfrutan cuando alguien les hace cariños y experimentan intenso placer de la misma manera que lo hace un niño de un año o menos.

Todas estas situaciones son parte del proceso de desarrollo humano en donde los niños y adolescentes experimentan cambios tanto de su entorno como de su persona; pueden buscar placer de diferente manera y en distintas circunstancias, algunas veces las personas con TGD se mostrarán menos desinhibidos en la busca de placer, podrán quizá estimular partes íntimas sin aparente pudor, pero esto no lo hace perverso sino será un evento normal dado que la concepción de moralidad compartida por la sociedad no es reconocida en estos casos de igual manera (Comunidad Valenciana, 2010).

Muchas veces los momentos de atracción son más evidentes e impulsivos pues la contención del erotismo en personas con TGD carece de control ante los estímulos que se crean en situaciones determinadas, aunado a que esta población al igual que todos, tienen curiosidad por saber acerca de las diferencias sexuales. También se toman de la mano, se dan besos y se acarician pues forma parte de las manifestaciones humanas por defecto es decir lo innato, esas que independientemente de la condición de la persona aparecen en algún momento de su vida (Barbaranne, 2004).

Las personas con algún TGD muestran sus emociones y sentimientos intensos durante la etapa de la adolescencia, que es cuando los cambios hormonales comienzan a ser evidentes en el cuerpo y emocionalmente. Se crea un mayor vínculo por personas de interés sentimental; estas bien pueden ser del contexto inmediato como compañeros - compañeras o personas cercanas a ellos y en el terreno de la fantasía también muestran sentimientos intensos por artistas

cantantes o alguna figura pública con la que se sientan identificados (Ledesma, 2008).

En ocasiones es difícil identificar para un niño o adolescente con TGD las emociones o sentimientos que percibe, al no reconocer resulta complicado su manejo y se puede expresar en conductas poco adaptables que incluso llegan a afectar el bienestar físico, emocional y social (Ledesma, 2008).

Al igual que el resto de la sociedad los adolescentes con TGD pasan por etapas de enamoramiento cargadas de fantasías y también hacen uso de la masturbación como medio de placer y como el ejercicio sexual más corrientemente empleado.

El ejercicio de la sexualidad en personas con TGD se experimenta de la misma manera que el resto de la sociedad, solo que parece ser menos considerado o tratado, incluso en algunas familias el tema casi está prohibido, no se habla pues se considera que es preferible mantenerse al margen, algo a lo que la persona no se le debe hablar pues no lo necesita dada la condición (Barbaranne, 2004).

La manera en cómo se manifiesta la sexualidad en personas con TGD corresponde al mismo proceso de todos los seres humanos, teniendo en cuenta que la sexualidad no es un proceso normativo o igual para todos. Éste dependerá del ambiente cultural y de la manera en cómo se representa, exprese y se viva por el colectivo pues en ninguna sociedad existe una sola forma de sexualidad en los sujetos (Mead, 1978).

La persona con alguna deficiencia experimenta de igual manera marcadas diferencias en la manifestación de su sexualidad, nadie funciona de la misma manera a razón de su discapacidad, tanto de la deficiencia congénita o adquirida como de las circunstancias culturales que se ejercen por quienes lo rodean. Por ello el niño o adolescente con TGD va a manifestar su sexualidad de acuerdo y fundamentalmente a su edad de comprensión (CONAFE, 2010).

De acuerdo con Schorn, (2003) el proceso de sexualidad en personas con discapacidad será afectado principalmente por las diferencias entre la edad mental, edad de comprensión y la edad emocional.

- La edad cronológica (**EC**) es la edad real de una persona.
- La edad mental (**EM**) es el resultado del CI que nos dice si el niño o adolescente se encuentra adelantado o atrasado en consideración a la media.
- La edad de comprensión (**ECm**) es la edad que el niño o adolescente tiene, tomando en cuenta sus habilidades sociales, de comunicación, habilidades académicas y funcionales, salud y seguridad, tiempo libre y trabajo.
- La edad emocional (**EEm**) es el resultado de sus intereses, sus logros personales, su desarrollo psíquico y su maduración emocional.

Por ejemplo: un joven con TGD puede tener una EC de 20 años y en cambio su EM es de 8 años. Estas cifras no son un indicador literal de aquellas cosas que la persona puede o no puede hacer, pues también dependerá de sus experiencias que durante su proceso de crecimiento ha logrado apropiarse y de la estimulación recibida.

En este sentido es importante subrayar que un niño, adolescente o adulto con TGD mantendrá de manifiesto su sexualidad de acuerdo a su edad de comprensión y a su edad emocional, es decir: su respuesta social coincidirá con sus intereses, sus gustos, sus expresiones de ese momento de la vida. Su cuerpo corresponderá a una mujer u hombre desde lo físico, pues tiene erección, eyaculación o menstruación pero su respuesta sexual no corresponderá a estas edades (Schorn, 2003).

2.5 La sexualidad en adolescentes con TGD

La sexualidad entendida desde una ampliación, un término que no se limita a la simple genitalidad sino más bien es integrador e incluye a aspectos emocionales, afectivos y corpóreos que resultan en la búsqueda de placer, es lo que más nos mueve a establecer relaciones interpersonales con los otros.

Siendo que todos experimentamos la sexualidad independientemente de nuestra condición física, psicológica o social, el considerar el problema de la sexualidad en personas con TGD no puede ser separado del problema de la sexualidad en general, pues lo único que logra es hermetismo, indiferencia y morbo que domina la actitud colectiva (Arnau, 2004).

Si la persona con TGD se viera desde la mirada de la integración e inclusión podríamos apartarlo del velo de los mecanismos de defensa, si la sexualidad del niño, niña o adolescente con TGD fuera constituido como un problema o al menos lograra expresarse como un asunto de carácter público tendríamos una tendencia a la baja de suprimir la sexualidad (CONAFE, 2010).

Muchos y muchas de las personas con TGD presentan un desarrollo diferenciado de la sexualidad, encontrándose con problemas al momento de satisfacer sus deseos ante el entorno inmediato, en consecuencia se crean tensiones que pueden llevar a un trato enérgico que incluso puede anular las posibilidades de desarrollo atípico y por consiguiente enfrascarlo en el problema (Comunidad Valenciana, 2010).

De hecho, los problemas de sexualidad no resueltos pueden provocar una disminución en la calidad de vida de las personas, cuando nos damos cuenta que el tema en verdad es relevante y urgente de tratar, es evidente que merece no perderlo de vista y menos en esta población.

La mayoría de esta gente no ha tenido la oportunidad de apreciar una sexualidad en un marco de seguridad emocional, hasta ahora ha sido más llevadero para los que le rodean manipularle en soltería o el ocultamiento de la vida sexual, siendo la única opción la resignación forzada (Romero y Celli, 2004).

“Como la operé y ella es muy afectiva con los bebés me da sentimiento decirle que no podrá tener un bebé, por seguridad de ella para que no tenga hijos porque puede ser víctima de abuso”. (P. Vázquez, comunicación personal 2 de junio del 2016).

Es menester emprender programas en favor de personas con TGD que garanticen sus derechos en el marco de lo legal a manera de respetar su integridad y autonomía, erradicando prácticas ilegales que en ocasiones los padres de la persona llevan a cabo, es común que las familias esterilicen a sus hijas con la falsa idea de evitar abuso sexual.

Situación que al contrario de las creencias se torna más riesgoso, pues suele ser el blanco de abuso de las personas cercanas a la familia o de esta misma. Por otro lado hay que ir con cuidado para no limitar las oportunidades de convivir con el resto de la gente si no por el contrario optimizar las áreas desarrollo y comunicación social (Cruz, 2014).

El Consejo Nacional para el Desarrollo y la inclusión de las Personas con Discapacidad CONADIS, (2012) conjuntamente con organizaciones civiles promueven reformas para legislar la asistencia sexual, el cual es un servicio basado en ofrecer prácticas sexuales para las personas que tienen alguna clase de limitante física o mental.

“Si llego a notar que mi hijo ya tiene ganas de experimentar tener intimidad pues yo si lo llevo con las sexoservidoras que les dan atención a ellos”. (M. Armenta, comunicación personal 25 de Mayo del 2016).

Lo que podría parecer un tema tabú para ciertas personas sin duda se ve rebasado por las familias de quienes viven con un hijo que presenta TGD aunque puede parecer vergonzoso pues incluso lo expresan con voz bajita y queriendo no decirlo pero saben que están en la disposición para permitirlo.

La sexualidad forma parte del crecimiento orgánico y del proceso de maduración, por otro lado también se desarrolla mediante la interacción y comunicación social, en el contacto con los demás en el sentir físico, la representación y aceptación de las normas socialmente expuestas, la sexualidad tiene como característica la sensación emocional de uno mismo, de los otros y de uno junto con los otros en relación la sexualidad es una capacidad de percepción y representación (Rivera, 2008).

La sexualidad en personas con TGD ha de ser descubierta y ha de ser experimentada, quizá no como podamos representarla cotidianamente pero precisamente se trata de no caer en el juego de lo habitual pues debe ser como ellos lo vivencian es decir como ellos lo experimenten.

Durante la adolescencia como una etapa de transición en que los cambios físicos son evidentes y el aumento del impulso sexual llega en desenfreno a menudo tiende a crear tensión y ansiedad en los jóvenes y en las personas que le rodean.

La educación, las normas y los valores inculcados a veces ayudan en el control de conductas sancionadas socialmente pero que incluso pueden ocurrir sin premeditación más bien son el resultado de la ausencia de empatía social que el adolescente con TGD sufre (Comunidad Valenciana, 2010).

- La estimulación en público
- La fricción constante en su zona genital
- Muestras impulsivas de cariño con la gente

- Agresión sexual con el sexo de su preferencia

Estas son algunas de las acciones que implican la transformación de la sexualidad en una persona con TGD aunado la dificultad para expresar sus sentimientos, emociones y sensaciones de manera que los demás puedan entenderlos y aceptarlos (Escalera, 2004).

Es por ello importante abrir mentes en torno a la sexualidad de personas con TGD pues rondan a este tema diferentes mitos y creencias que preocupan tanto a las familias, las y los profesionales como a la sociedad en general que no tiene un dominio del tema y por asuntos de moral, de valores o tabúes lo perciben como algo perverso (Martínez y Bilbao, 2008).

2.6 Valores y creencias sobre sexualidad en adolescentes con TGD

El cuerpo como instrumento es el receptor de todas las invenciones ligadas al ser humano, las maneras de regulación implicadas en el campo cotidiano se relacionan con las normas morales, las creencias, los mitos y todas las ideologías que promueven postulados de regulación social (Barra, 2009).

El modelo escolar como responsable de promover una estructura de pensamiento se debe plantear algunos de los actuales retos que existen en la educación de sexualidad en nuestro país, el dilucidar dos principales componentes que moldean la representación de sexualidad; “los valores y creencias” el primero como la cualidad que ayuda para la sana convivencia del medio que nos circunda e incide en el resguardo de la dignidad y el segundo como el conjunto de principios ideológicos que caracterizan a una persona, institución o sociedad (Hernández, 2004).

Si bien son aspectos centrales que permiten el desarrollo de las sociedades, su carácter radical y tradicionalista también puede opacar su esencia, en este caso la constante regulación moral disminuye en el campo educativo las posibilidades de aprendizaje integral en torno a la sexualidad.

Si los modos de enseñanza en cuanto a lo corpóreo se palean al terreno de lo moral al momento de abordarlo, se corre el riesgo de no mirar en su totalidad las facetas del comportamiento humano, resguardando el ámbito privado y destacando solo aquello de carácter público, como una especie de simulación, para no herir sensibilidades.

Ya de por sí se ha trastocado la instrucción referente a las expresiones corporales, los actos eróticos, la proyección emocional, la equidad y diversidad de prácticas que se ejercen en las diferentes culturas, no está demás decir que esto influido por las instituciones eclesiásticas, científicas y educativas que se traduce en normas, valores y creencias de la sexualidad.

Tenemos pues una fuerte condición de resistencias asimilada por la sociedad y más aún por el colectivo que se relaciona con adolescentes que presentan TGD, en especial en estos casos parece ser que el tema de los valores se resume en el respeto que tienen de base el cristianismo (Barra, 2009).

“A él le gusta mucho entrar al internet y ver fotos de la virgencita, de las iglesias, de los santos... digamos que esos son los temas que le apasionan”. (S. Vivanco comunicación personal 2 de Junio del 2016).

En estos casos se puede notar el tipo de educación desde el plano religioso que se sostiene en la familia, se mantiene a la persona en una doctrina eclesiástica de condiciones de comodidad para la familia e incluso para la misma autorregulación de la persona (Martínez y Bilbao, 2008).

Los valores no se diferencian de una persona con TGD y de una persona que no tiene algún trastorno, la educación que se imparte por las familias que conviven con personas con algún trastorno del desarrollo no distan para ningún miembro, en esencia todos se rigen bajo casi los mismos estilos de crianza.

“En la casa tanto a él como a su hermano les hemos enseñado los valores de siempre; el respeto, la puntualidad, la paciencia,porque ellos tienen que respetar a las muchachas”. (D. Tapia, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

La manera en cómo se plantea el relato anterior pone de manifiesto la igualdad para inculcar los valores dentro de la familia, pero también se destaca la preocupación por formar personas que no agredan de ninguna manera a las demás personas. Durante las entrevistas mencionaba una de las madres que ella tenía miedo con su hijo porque en ocasiones él trataba de tocar el cuerpo de desconocidas o madres de sus mismos compañeros, cuestión que le hacía sentir nervios al convivir con mucha gente por el miedo a no poder controlar la reacción de su hijo.

La tendencia a negar toda experiencia o testimonio no es ciertamente por una acción de reprimirla, si nos damos cuenta existe una creencia de sexualidad mezclada con malicia, con sensualidad, que se representan con el cuerpo desnudo. Cuando los padres y madres ignoran o pasan por alto la educación del tema hacia sus hijos e hijas, no del todo pretenden negarla sino solamente cancelar la angustia que experimentan en esta confrontación con su propia intimidad o eludir en la dificultad para responder preguntas. De este modo la esfera de la sexualidad representa el terreno de la emancipación de los padres (Laplanche, 1970).

En estos casos habría que considerar que las personas con TGD no mantienen del todo la significación de valores y normas sociales al igual que los demás, pero

también es cierto que se puede educar con estrategias que el niño, niña o adolescente reconozca como conducta negativa.

Los medios de comunicación, la sociedad inmersa en la imagen el poder adquisitivo y los estilos de vida, son indiferentes ante las necesidades de las personas con TGD, de alguna manera se han unido, pero no a favor de ellos los han despojado de su sexualidad porque no se ha respondido como lo necesitan (Martínez, 2002).

Al niño, niña o adolescente con TGD se le enseña, y se le educa en función de su condición pero se ensombrece todos los otros aspectos de su existencia, la mayoría de veces se mantienen aislados del resto de la sociedad y a menudo recluido la mayor parte del tiempo en su hogar, o las instituciones que tampoco les brindan muchas esperanzas.

La mayoría de padres y madres de niños y niñas o jóvenes con TGD dedican más tiempo a disuadir a sus hijos respecto a temas de sexualidad, provocando en ellos problemas para descubrirse a sí mismos y a su entorno. La mayoría de veces esto se debe a ideas conservadoras que se mantienen en las familias y la sociedad o incluso en algunos centros educativos (Cruz, 2004).

2.7 Conservadurismo en centros educativos ante la enseñanza de sexualidad

La escuela como centro educativo es una de las principales instituciones donde se producen las primeras experiencias entorno a la sexualidad, desde los clásicos juegos escolares donde se destaca la distinción de género en donde la mujeres juegan contra los hombres en un partido de fútbol hasta el momento que se pueden agarrar de la mano, los chistes, las insinuaciones o el robar un beso.

Muchas cosas son parte de las experiencias de los años escolares, cosas que quizá resulte extraño hablar al tiempo que se habla sobre sexualidad, esto se debe en parte a que la escuela se sitúa más a menudo en el lado público mientras que la sexualidad corresponde claramente al lado privado.

Pero de hecho la escuela está íntimamente relacionada con la sexualidad, es el sitio en que se desarrollan actividades cotidianas que construye, desarrolla y elabora de forma activa la sexualidad del estudiante, se refuerza su identidad sexual y otras identidades que llegarán a ser parte de la personalidad y de su forma de vida, luego entonces la escuela dota de experiencias (Belgich, 2001).

Pero naturalmente el abarcar contenido sobre sexualidad forma parte de un mundo de divisiones ideológicas y comportamentales desde la subjetividad colectiva y escolar, pues la alerta surge desde el momento en que se escribe un título que tenga que ver con lo que parecería ser íntimo, de carácter personal o establecido como privado, entonces ahí emergen posturas que bien pueden formar parte de nuestra esencia personal o bien pueden ocuparse como elementos de barrera (la moral, los valores, la dignidad y las normas sociales), en México a lo que se refiere en materia educativa es necesario trabajar en la incorporación del campo de estudio de la sexualidad en currículos de distintos niveles educativos, que considere al tema en cuestión desde un campo más amplio que ayude a trascender la representación simplista de sexualidad, situada en reproducción y violencia sexual (Alonzo, 2008).

Es de esperar que la postura conservadora como lo menciona Barra (2009), en lo que a sexualidad se refiera, sea la principal limitante en las instituciones de educación, pues sobresalen los programas de educación reproductiva, control natal y violencia sexual, y no es que precisamente se tengan que dejar a un lado o ignorarse, la realidad es que estos temas son de importancia, pero desde otra mirada también podemos notar que son la causa del porqué la sociedad en

México prefiera mantenerse aislada de una educación de sexualidad, pues se le atribuyen más cosas negativas que positivas.

Durante gran parte de nuestra formación hemos recibido una educación en casa ambigua acerca de lo que es la sexualidad, impregnada de sentidos y representaciones religiosas al punto de moralizar y prohibir una porción de la conformación de nuestra evolución humana (Belgich, 2001).

En el caso de las personas con TGD la educación respecto a la sexualidad es aún más disminuida, en su mayoría las familias establecen un medio de contacto con una divinidad y por ello muchas de las religiones terminan siendo el eje central que se adopta a la hora de educar en sexualidad (Cruz, 2004).

Es por tanto que la educación en sexualidad mantenga un sesgo que requiere de apoyo para superarse, el construir un concepto más fuerte que integre todas las vértices que componen la vida del ser humano como hombre y mujer. Que considere además la cotidianidad de la vivencia de nuestra sociedad además de la experiencia, las anécdotas y el sentir de colectivos que viven la discapacidad (Mandujano, 2007).

En las personas con TGD se hace aún más fuerte la presión respecto a las conductas de sexualidad, y por esta misma razón se reprimen aún más, como si no llegaran nunca a poder establecer relaciones plenas, estas en función de su condición pero satisfactorias al fin, se reduce su sexualidad a lo que la familia consensa como más viable para la personas (Ruggier y Arberas, 2007).

Si la educación de sexualidad debe considerarse como educación, entonces debe ser dirigida hacia la construcción del ser, como adulto, niño o joven como futuro adulto, dotado de sentidos, emociones y conciencia que de esta manera le hace establecer procesos de reflexión y no solo de información, porque la educación no se puede encasillar en lo laico como proceso científico formativo o

mecanizado, tal como lo vemos en los anuncios publicitarios; “Usa métodos anticonceptivos” “planifica tu vida” “no se embarace” estos medios destacan un mecanismo por mucho ya vuelto cliché y que a la luz del día su impacto no ha conseguido lo anhelado (García, 2010).

La escuela como centro formativo debe asegurarse que el docente abarque el tema de sexualidad desde una mirada integradora y con igualdad de derechos, que no parta de subjetividades o creencias personales, sino más bien que retome todos los elementos existentes en el contextos y que le sean provechosos a las personas con alguna discapacidad TGD a sus familias y a sociedad en general CONAFE. (2010).

Ahora también en los últimos años se trata una nueva agenda en torno al reconocimiento de los derechos de los jóvenes y adolescentes a recibir educación integral de sexualidad, donde los derechos sexuales sean parte de los derechos humanos enmarcados desde el campo legal y educativo y consideren criterios de género, información salud sexual y reproductiva y VIH, derechos, sexualidad y ciudadanía, prevención de violencia, diversidad, relaciones interpersonales y placer, según la Coalición Mesoamericana para la Educación Integral en Sexualidad llevada a cabo en la ciudad de México en 2008 (CMEIS, 2008).

Si la educación en sexualidad tanto en escuelas como en la familia lograra llevarnos a un espacio de reflexión y formar cada uno de los componentes de sexualidad de tal manera que pudieran converger la moralidad, la ciencia, arte, salud, y religión, se puede confiar a plenitud y certeza que la sexualidad en personas con TGD sería herramienta para la vida en plenitud y no de contradicción (Fallas y Valverde, 2000).

Tendríamos que iniciar una reestructuración en los centros educativos no solo de contenidos sino de conciencia tanto en las instituciones como en las familias para que tomen en cuenta la parte creativa del estudiante, el hijo o hija en donde sea él

quien construya y responda activamente a la dirección de su sexualidad es decir a la construcción de su ser, y no a razón de la cultura moral ya establecida y determinada por su sociedad o familia (ENAH, 2017).

2.8 El influjo familiar en el desarrollo de la sexualidad en personas con TGD

Bajo un techo que todo lo tapa, ahí se desarrolla una forma de vivir, se construye una forma de pensar y un montón de cosas buenas y difíciles, en cada una de nuestras casas se esconden secretos de familia, familias que se venden como nuestras bases que nos amparan y nos respaldan en cualquier devenir, en cualquier problema que surge de las experiencias cotidianas, que nos cobijan con calor, alimentos, y otras veces no tanto, cual fuere el caso, vale destacar que la familia en general se trata de un grupo de allegados que comparten lazos de sangre que se amparan mutuamente frente a lo externo lo que les rodea del mundo, es decir la sociedad, los otros (Burguiere, 1988).

La palabra familia deriva de fámulo (criado) en la antigua Roma la familia era el grupo que convivía en el mismo domicilio, que tenían un lugar común para compartir incluyendo los sirvientes (criados) que al igual que los demás miembros se educaba al calor y cuidado de ese techo (Ochoa, 2008).

La familia clásica que conocemos en México se ha venido transformando al paso de los años. Lo conocido como conservador en una estirpe heteroparental “tradicional” que costa de papá, como el responsable de llevar sustento y proveer de las necesidades básicas al resto de los integrantes, la esposa pasiva encargada del cuidado y educación de los retoños y por último los hijos son quienes fungen como herederos de tradiciones, saberes y bienes de sus progenitores.

Eventualmente esta célula nuclear contempla nuevos retos, que vienen desde controlar el número de hijos, la ausencia de la figura materna que ahora se integra al mundo productivo para subsanar las necesidades que el padre ya no cubre del todo y aunado a eso la separación de los cónyuges y en otros casos el abandono total por parte de la madre o el padre. Son circunstancias que le dan un matiz nuevo al núcleo familiar que era difundido y conservado hasta hace no mucho tiempo (Freixa, 1993).

Entonces la familia representa la diversidad que existe en cada sociedad puesto que cada una tiene rasgos distintivos es única, peculiar y con características particulares que dependen de su cultura, de su país de sus valores, creencias y circunstancias que atraviesan, y las van estructurando en lo que son, de tal manera que cuando un evento estresante le sucede a la familia se activan sistemas que afectan a todos sus integrantes. Siendo el caso cuando un hijo/hija con TGD nace en el seno del hogar cada miembro es preciso logre ajustarse y participar conjuntamente en la solución de problemas y la creación de nuevos roles (Cohen, 2012).

“La relación familiar es más o menos, o sea como cada quien tiene sus cosas pues como somos muchos, nosotras vivimos con mis papás pero en el mismo lugar hay más familia y convivimos pues porque vivimos ahí pero cada quien en su rollo” (M. Corona, comunicación personal 31 de Mayo del 2016).

Estos escenarios de vivencias cotidianas que cada vez con más frecuencia encontramos son la evidencia palpable de la diversidad de formas y modelos del concepto familia, enmarañado por la falta de comunicación, desensibilizado y carente de un modelo en pareja, delegando la función del cuidado, la fraternidad y la educación a los abuelos quienes rescatan el vínculo familiar en algunos casos.

Tomando en cuenta este proceso de ajustes es necesario mirar las circunstancias adversas desde otros lentes más novedosos que ofrezcan puntos de vista que resulten en fortalezas para la familia y la posibilidad de construir sus propios elementos que las encaminen al equilibrio y el bienestar.

Ese bienestar que necesitan para poder enfrentarse en algunos casos a situaciones que comprometen el equilibrio y convivencia nuclear, tal es el caso del drama familiar en la llegada de un integrante con alguna TGD que limite sus posibilidades en el mundo tradicional (Freixa, 1993).

Porque a partir de ahí son muchos los prejuicios que se presentan, las miradas, los celos y hasta burlas de los demás que se vuelve tan íntimo el tema, tan difícil de hacerlo comprender a los que no lo viven en carne propia, no lo sienten ni lo pueden ver de la misma manera.

Como la propia persona o familia que vive con el TGD o alguna otra deficiencia que condiciona desde el nacimiento toda clase de encuentro, incluso la madre puede tener cierta clase de resistencia por satisfacer el afecto del pequeño (Bowlby, 1995) es sabido que el niño no corresponde a las expectativas de los padres que se hubiesen formulado durante la gestación y no recibe el mismo trato.

“Él me dejó cuando nació mi hijo y se dio cuenta que no estaba bien, se veía desde chiquito como malito y prefirió hacer otra familia” (M. Hernández, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Ahora entonces se vuelve más complicado el adentrarse en las familias para obtener testimonios, experiencias y vivencias en torno a la sexualidad que puedan ser contadas a las personas verdaderamente interesadas, es un tema sensible porque condena, porque toca hebras, perceptivas del ser, porque emergen culpas, responsabilidades, conflictos y rabias.

El primer tipo de consideración a resaltar hace referencia al factor social, en el imaginario y en su representación de la persona con TGD al trato que la sociedad le reserva, cualquiera que fuera la imagen social que se le asigne es producto de la cultura y con ello está sujeta a constantes cambios que pueden ser favorables o negativos. Lo que no cambia mucho es la imagen del eterno niño que no puede auto realizarse que no se le conceden ciertas autonomías y menos en la esfera de la sexualidad y los sentimientos (Sinason, 1999).

La atención se dirige constantemente hacia la discapacidad, hacia la limitante que en este caso es el TGD, de tal forma que las distintas necesidades en cuanto a lo que refiere a la persona no son contempladas o reconocidas o bien son reprimidas y negadas, todas estas actitudes que se tienen frente a una educación de sexualidad del niño, niña o adolescente con TGD son en consecuencia de estereotipos y estigmas muy bien sembrados en la imagen social de la persona.

Esto en la mayoría de casos de familias que pretenden proteger a la persona de cualquier abuso o atentado hacia su integridad, entonces es mejor negarle el acceso a información relativa a la sexualidad para no despertar interés, un interés que evidentemente llegará pero que entre más se retrase es mejor (Nuñez, 2010).

“Yo no he tenido pareja, bueno tuve una relación pero porque me dedico a ella terminé esa relación, más que nada porque pienso en que no se sabe defender, no se sabe expresar y mejor así solitas que mal acompañadas sin llegar a tener una culpa de algo que le puedan hacer, es por su seguridad” (P. Cisneros, comunicación personal 31 de Mayo del 2016).

Aunque la mayoría de padres y madres de familia consideren importante hablar de sexualidad con sus hijos aún cuesta mucho trabajo; está restringido ante un miedo evidente, y en los casos de familias en que el tema se trata sin reservas no se contempla una educación integral de sexualidad, se queda en el hecho de una

relación sexual y precisamente ahí ocurre una distorsión de lo que llamamos la educación de sexualidad en la familia.

“En algunas ocasiones me doy cuenta que mi hija si tiene interés en la sexualidad porque entre a su cuarto y pues me da pena (risa...) pero se estaba estimulando”. (P. Vázquez, comunicación personal 2 de Junio del 2016).

La familia como la base de una educación tiene auestas la necesidad de reconocer las múltiples variables de lo que compone nuestra sexualidad, sin llevarlo al terreno de la genitalidad como primera forma para entenderse, nos podemos dar cuenta en el relato que toda una carga conceptual se encapsula en una sola practica que si bien no está alejada tampoco es a lo único que nos tendríamos que representar.

Es sabido que los usos y costumbres de una familia son el reflejo del comportamiento de sus integrantes, pero también nuestro entorno da pie a aprender y descubrir sucesos que no son del núcleo familiar y que de alguna manera también se integran a nuestros esquemas experienciales. En el caso de las personas con TGD al verse limitados sus hábitos con el entorno digamos en el terreno de lo público, la familia es la única unidad que dota al sujeto de estilos de vida y maneras de comportarse por lo que su sexualidad es el reflejo del modelo familiar casi en todos los casos (Egoiluz, 2003).

Sin embargo existe una diversidad de vivencias en cómo se percibe la sexualidad en personas con TGD desde otras experiencias como lo pueden ser las personas Homosexuales, bisexuales o alguna otra orientación que se viven en lo cotidiano de la familia o de la escuela pero no se prioriza porque en lo que se enfoca la atención es en la condición de discapacidad.

2.9 La diversidad sexual en adolescentes con TGD

La diversidad sexual entendida como la libre acción y la promoción de derechos de las personas ante un sin fin de maneras para actuar, sentir y pensar, como diría Monsiváis la “diversidad” es la síntesis de conceptos clave en las batallas culturales reciente; pluralidad, tolerancia, espacios alternativos, derechos de las minorías, coexistencia de las identidades; es la certeza de la existencia indetenible de otra sociedad o bien de otro colectivo (Caricote, 2012).

En este caso precisamente la idea de espacio alternativo y la idea de existencia de otra sociedad, para nada superan la idea de las personas que se encuentran en un Centro de Atención Múltiple, con Trastornos Generalizados del Desarrollo y con una preferencia distinta a la determinada socialmente.

En verdad todas estas situaciones sí ponen a prueba la idea de sexualidad y moral de una perspectiva histórica mexicana, porque se pueden aceptar situaciones que no del todo estuvieron en nuestras manos, pero el papel de hombre o mujer independientemente de la condición psicológica, física o racial no se puede poner en duda porque toca ser parte de una doble etiqueta social.

En el caso de las personas con TGD les toca vivir una regulación sexual aún más marcadas que la de los demás jóvenes, el cuidado personal y la constante observación hacen del control de conductas por parte de sus tutores un hábito casi irrompible en donde los padres deciden el qué y el cómo.

Es de esperar que la mayoría de padres que observen un comportamiento donde existan preferencias sexuales distintas a la heterosexual se alarmen e incluso repriman a su hijo por tal motivo, si esto ocurre en todas las esferas sociales con mayor razón en familias con poca o nula información respecto a la diversidad sexual (Lozano y Rocha, 2011).

Resultado de la insipiente influencia de tradiciones heteronormativas radicales, moralistas y religiosas que da pie a valorar todo lo relativo a la sexualidad desde un terreno de angustia lleno de actitudes moralizantes que se preocupan por el espíritu y la carne, la mente y el cuerpo que a menudo rechaza más al cuerpo y al mismo tiempo está obsesionado y preocupado por él (Laqueur, 1990).

Durante las entrevistas de esta tesis surgieron dos casos de madres de familia que reportaron conductas inusuales para ellas, pues consideraban comportamientos inapropiados por parte sus hijos con TGD, mostraban angustia y al mismo tiempo respuestas a muchas interrogantes que se habían hecho durante ya algún tiempo.

“Ya me había dicho la maestra que mi hijo constantemente busca el contacto de sus compañeros e incluso los ha intentado besar”. (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Las normas que se mantienen de una heteronormatividad conllevan el sostenimiento de una tradición de inmensa magnitud desde el conservadurismo, por un lado se mantiene la presión de la iglesia para las familias que conviven con la persona involucrada que solo la convierten en receptora de los pecados, de los juicios y prejuicios que le rodean a esta problemática, y por el otro lado el estigma que aparece en la familia y socialmente en estos casos que fomenta la discriminación a un sector ya de por si cuestionado (Lozano Y Rocha, 2011).

Los modelos escolares están hechos en función de las principales preocupaciones del estado que están ligadas con la regulación de la reproductividad a temprana edad y el inicio de prácticas sexuales sin cuidado alguno y las infecciones de trasmisión sexual, sin duda lo que aparece en el plan y programas de educación oficial actual no cubre especificidades, pero es papel de los profesionista al mando de centros como CAM buscar la manera de dar

seguimiento a las preocupaciones de familias que se encuentran entre una disyuntiva de TGD y homosexualidad (Botia, 2007).

En la educación de la sexualidad de nuestro país aún persisten ideologías sembradas desde una doctrina religiosa, las negaciones por una educación integral en los programas de educación formal demuestran el camino por recorrer, en los últimos días las llamadas “marchas por la familia” y los movimientos conservadores también son episodios que limitan la liberación sexual.

En verdad se necesita de una gran flexibilidad cognitiva o también podríamos llamarlo valentía educativa, por el ímpetu que tienen los profesionistas a la hora de tratar temas en donde una condición de homosexualidad, bisexualidad lesbianismo etc., se suma a la condición de un discapacidad, y es que esto trastoca la perspectiva histórica de las conductas sexuales de los mexicanos, además de la indiferencia de un sector poco escuchado.

En terreno educativo desde los CAM el abordar problemáticas de diversidad sexual son enunciados que se deben trabajar con tacto, por posibles desacuerdos con la familia, pero lo cierto es que la mayoría de familias mantienen esa situación en el marco de lo privado, en donde la omisión no es lo grave sino la indiferencia o negación de una situación importante para la persona (García, 2010).

En este momento sería importante considerar que es desde el marco de la inclusión escolar donde se permite abordar y responder ante la diversidad sexual, racial, étnica etc., de todos los estudiantes. Lo que implica la restructuración orgánica y funcional de las instituciones educativas, en este sentido el rol docente tiene un importante papel que fundamenta e implementa estrategias y recursos de apoyo que ayuden en la inclusión de todo alumno o alumna (CONAFE, 2010).

2.10 El papel docente en la construcción de la sexualidad

El papel del docente es de vital importancia para el desarrollo de las personas con TGD siendo los encargados de coadyuvar en el pleno desarrollo y aprendizaje de todo niño, adolescente o adulto con discapacidad, pues son quienes brindan las herramientas necesarias para que de manera autónoma el sujeto logre realizar las actividades en beneficio de sí (CONAFE, 2010).

El educador puede ayudar a remarcar la opinión de los padres haciendo notar que sus hijos con TGD deben ser considerados en todo momento y a razón de ser humano como persona pensante y actuante, tan capaz como cualquier otra persona para lograr metas, estas siempre en el terreno de lo realista y en medida de lo posible. Sí solo los miramos como un ser en desventaja o inferior nos arriesgamos a limitar sus posibles habilidades a desarrollar o aquellas cosas que puede pensar y opinar con tanta lucidez como cualquier otro ser (Núñez, 2010).

Muchas veces lo que se hace o deja de hacer forma parte del aceleramiento o retraso del conocimiento respecto a la sexualidad que conlleva a no permitir una comprensión coherente y necesaria de acuerdo a sus limitantes. Todo aquello que los padres hagan por su hijo él no tendrá la necesidad de hacerlo por sí mismo, esto es, si todo lo que se hace es pensando en su bienestar y por facilitarle el camino, no se le ayuda a vivir, simplemente se le impulsa a vivir en función del otro, al tiempo de otro, a gustos del otro y por decisiones de otro. Y esto no es dejar vivir (DOWN, 2013).

La concepción de la sexualidad en personas con TGD es un tema condicionado a la hora de tratar e incluso su uso dentro de las aulas es limitado, es por eso vital que el docente informe mediante distintas formas la manera de representarse y vivir la sexualidad, a condición de sus necesidades y demandas, abarcando las características físicas y psicológicas, propias de cada caso, considerando también el rol social y comportamientos relacionados con el placer sexual.

Tal vez no se experimente el ejercicio de la sexualidad en condiciones comunes del colectivo, es decir, con parejas sentimentales que les sirvan como compañeros estables. Pero es importante que el docente amplíe el panorama de inclusión para las personas con TGD mediante su labor educativa considerar el entramado de situaciones que se gestan en su sexualidad, desde el hecho de pensar en una familia, el tener hijos, la homosexualidad, y todas estas condiciones que hacen de la persona con TGD una preocupación y angustia de los padres y de la normatividad de instituciones.

“Yo tendría miedo porque no sabría cómo podría reaccionar mi hijo, que pasaría con sus responsabilidades, yo me imagino que tomaría una relación de pareja como un juego, algo pasajero de momento que se presenta y ya después pasa y además yo me he cerrado y prefiero no pensar en eso porque me da miedo y celos de que me quiten a mi niño y que vaya a sufrir”. (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

La manera en que los padres y madres visualizan la posible construcción de una relación en pareja, está cargada de inseguridades dando por hecho un fracaso al cual más vale no exponerle (Cruz, 2004) igual se prefiere seguirle cuidando el mayor tiempo posible o como dicen la mayoría de padres: “hasta donde yo le viva”.

Si a nivel social, las personas estándar ya mantienen un nivel de angustia por situaciones de la vida cotidiana. Se deben cumplir normas, roles y actividades establecidas para ser parte de una cultura. Pensemos en una persona con TGD que es homosexual, si bien ya tienen una diferencia marcada por su condición ahora ¿cómo tendría que sobrellevar su orientación sexual en el terreno social? Estas son parte de las temáticas trascendentales en la agenda de la educación para educar en función de la diversidad sexual desde las distintas maneras de vivirlas (Alegre, 2000).

Luego entonces el docente se convierte en la fuente de información y de juicio de los padres, en su papel de experto trastoca la idea de perfección y de orden, su papel es determinante pues también será un modelo a considerar en la familia y en la sociedad permitiendo que la persona con TGD ubique y favorezca un mundo de autonomía.

Es así, que el estilo e ideología del docente compromete de manera radical la manera en como nuestra sociedad se mueve y dirige, el cumulo de saberes en torno a la sexualidad que establece el profesorado asume y garantiza la efectividad en la enseñanza (Daros, 2009).

De tal manera la escuela tiene la encomienda de muchas tareas y roles de enseñanza que en otro momento eran exclusivas de la familia, por esto el papel del docente se ve exigido o demandado por múltiples tareas y funciones que no pertenecen exclusivamente al ámbito educativo pues la implementación de hábitos más allá del estudio también son necesarios, aunando la corrección de actitudes y conductas, el establecimiento de límites y la educación afectiva/sexual son particularidades que hacen de la práctica docente una verdadera labor (Ruiz, 2006).

En la escuela el profesorado construye en los alumnos con TGD una cultura de sexualidades que va dirigida a sus necesidades y demandas, es decir, el docente ha asumido de manera disimulada la tarea de educar en sexualidad a sus alumnos con el objetivo de favorecer una educación integrar y eficaz, pero precisamente en este plano surgen algunas interrogantes tales como: ¿El docente tiene una formación eficaz para la enseñanza de sexualidad? ¿El docente enseña de acuerdo a sus creencias o es objetivo? Esto nos hace preguntarnos si la escuela se ha ocupado de la enseñanza de sexualidad desde una perspectiva holística o de acuerdo a una ideología anclada en las prácticas de control y presionada por actuar ante los casos de embarazos a temprana edad e infecciones de transmisión sexual (Garcia, 2010).

La carencia de información y lo espinoso o penoso del tema de sexualidad hace que aún hasta nuestros días muchos maestros no lo consideren dentro de sus prioridades, si ya para la educación regular forma parte de un reto por múltiples inconvenientes como pueden ser el desacuerdo de los padres al dar información a sus hijos, la indiferencia por parte de las profesionales o el desinterés del propio estudiante, ahora dentro de los Centros de Atención Múltiple tenemos una desventaja más notoria que se relaciona con las distinciones prioritarias en donde es de mayor valor que el niño o adolescente tenga un avance en su condición física o cognitiva y no de enseñanza de la sexualidad por decirlo de alguna manera se piensa, eso ya será después (Comunidad Valenciana, 2010).

Las situaciones características del entorno social y las políticas educativas del Estado condicionan los contenidos educativos del docente y los dirigen hacia un enfoque médico, de cuidado, higiene y conocimiento anatómico y fisiológico. Muchos de los docentes modifican estas funciones a necesidad de su población e interés de sus alumnos, tal es el caso de los Centros de Atención múltiple en donde resulta importante modificar el currículo formal y negociar contenidos que sean comprendidos o manejables los más sólidamente posible. También resulta necesario renegociar la visión dominante de sexualidad que está muy cercana al hecho erótico heteronormativo que ha dominado la representación y el imaginario social así como también el estilo educativo del docente (Botia, 2007).

Entonces el hacer docente tiene en hombros no solo la construcción de los saberes técnicos de índole científica, tiene a cargo la enseñanza de la sexualidad desde un sentido integral que pueda considerar todo el abanico de prácticas, conductas, relatos, experiencias y enfoques que logren traspasar la ideología tradicional para la transformación de la educación de las sexualidades que implican el brindar en esencia una ruta de inclusión (Daros, 2009).

2.10.1 Las barreras para entender la sexualidad desde una visión integral

“Hablar de sexualidad como que da pena y como que uno no encuentra cómo platicar con los hijos, según tengo entendido aquí en la escuela les han explicado y pues entonces yo no sé qué más le puedo decir porque qué tal si confundo a mi hijo”. (A. Sánchez, comunicación personal 27 de Mayo del 2016).

El debate entre las funciones de la escuela y las funciones designadas a la familia es tangible por discurso y por práctica, la historia de madres y padres de familia que prefieren delegar la educación a la institución porque solo entienden la sexualidad como un acto adulto de acción genital y al pensarla de esa manera es un hecho que les dará pena hablar con sus hijos del tema, si ya el hablarlo entre adultos es ruborizante para algunas personas ahora podemos entender porque al verbalizar con los hijos sea de más dificultad (Esquivel, 1995).

Por ello entonces el problema no se encamina en la indiferencia de los padres y madres por no instruir en sexualidad a sus hijos e hijas, en la mayoría de los casos se trata más bien en el problema para abordar el contenido del tema que es pensado frecuentemente como un asunto de carácter moral, obsceno, lascivo y de agresión para la privacidad de la persona y la familia.

“No sé cómo hablar de sexualidad o no sé cómo explicarme porque no sé si ellos entiendan igual que uno”. (A. Cruz, comunicación personal 25 de Mayo del 2016).

Desde estos relato podemos notar que no resulta sencillo proporcionar recursos esenciales para la enseñanza de la sexualidad a menudo los medios que se utilizan tampoco son los adecuados pues están dotados de marcos institucionalizados desde una mirada biologicista que no da pie a expresar asuntos afectivos y sentimentales. Por tanto las madres y padres de niños con

TGD conocen y consideran que la única vía para educar en sexualidad es desde el encuentro físico-coital (Pérez, 2007).

La falta de información ocasiona un entendimiento limitado que no toma al concepto de sexualidad como algo más que un encuentro erótico, donde también se tendría que considerar asuntos culturales como la capacidad de relacionarse con los demás, asuntos emocionales, sensitivos y afectivos o algo tan básico como la necesidad afectiva de un simple abrazo, una palabra, una mirada. Independientemente de papel de hombre o mujer (Meler, 2011).

Si el tema no se limitara, posibilitando desechar discursos morales que encaminan una ideología de peligro, probablemente no causaría tanto trabajo el poder expresarlo y hablarlo en familia, haciendo de ello una educación de respeto tanto personal como para el otro, ese otro cualquiera que es parte de nuestra sociedad y cultura.

“Nos falta más cultura, nos hace falta más sensatez y estar más abiertos a todos los temas porque de alguna manera casi todos estamos bien cerrados y casi nadie pregunta yo creo por la ignorancia o es la enseñanza que les dieron sus padres o creen que es malo, sucio o una cochinada”. (A. Sánchez, comunicación 27 de Mayo del 2016).

Cuando la gente se enfrenta a ideologías nuevas o pensamientos distintos que de acuerdo a la educación heredada por sus padres podría parecer obscena es entendible que se corre el riesgo de presentar resistencia pues se pudiera considerar como agresión a sus creencias (Balmés, 2007).

La lealtad a nuestros credos, doctrina, principios y el cumplimiento de una educación tradicionalista paralizan a un proceso de transición necesario para las nuevas generaciones, estas generaciones que se ven condicionadas no por personas sino por ideologías poco racionales y de criterios obsoletos que

permanecer aún hasta nuestros días con la idiosincrasia de esta doctrina que simplemente se debe evitar tanto por los padres de familia como por la escuela (Balmés, 2007).

Las modalidades de educación tradicional familiar dan cuenta en buena medida de la manera en que educan los padres y madres de familia, siendo casi siempre la madre quien dirige e instruye a los hijos y quien por medio de mecanismos auto designados en algunos casos solapa el espacio de la mujer en el terreno de lo privado y el del varón en un espacio público como consecuencia de leyes ancestrales, desde ese momento se van construyendo una interpretación de sexualidad los niños, niñas y adolescentes con alguna condición de discapacidad o sin discapacidad (Lejeune, 1972)

Lejos de la equidad y con una resignación pragmática del rol que nos toca fungir en el auto designación social que nos confirma mediante el otro, por todos los otros y por si mismos configurando la identidad de referencia que es compartida en nuestra cultura y clave para reconocernos (Rincón, 2006).

En este sentido encontramos como en nuestra sociedad se presentan de forma cotidiana incidentes como un conjunto de anécdotas o de experiencias que con frecuencia vislumbran circunstancias de violencia, maltrato, racismo, exclusión y segregación para quienes no juegan el rol socialmente designado, por ejemplo; en el caso de hombres que tienen actitudes consideradas para mujeres o contrariamente mujeres que tienen actitudes designadas para hombres (Lozano y Rocha, 2011).

Esta conceptualización forma parte de las barreras sociales y educativas que no permiten entender la sexualidad del ser humano desde una mirada integradora porque se construyen como pensamiento instituido en algunas culturas o dentro de las familias tradicionales que lo fomentan desde edades tempranas y que conforman parte del pensamiento adulto (Pateman, 1998).

Esta noción de pensamiento no está lejos de la acotada comprensión de sexualidad en niños, niñas y jóvenes con TGD de alguna manera se limita la educación efectiva desde un plano de diversidad y derecho, también es una barrera que no permite comprender a las nuevas generaciones las diferencias que existen entre seres humanos (Torras, 2007).

Lo que ocasiona violencia, discriminación y poca empatía para las personas que son diferentes, que piensan diferente, o tiene una condición diferente como es los casos de las personas con TGD donde las diferencias implican desigualdad y un trato diferenciado (Lamas, 2007).

“Espero que Diosito me dé muchos años para cuidar a esta niña; quiero estar al pendiente y después no tener una culpa y me da miedo que le quieran hacer algo porque solo me tiene a mí y como ella no tiene deseos de nada o sea que le llame la atención algo así de sexualidad porque la veo como niña chiquita y por eso no le quiero hablar de esas cosas”. (V. Díaz, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

Para muchas personas que viven en el seno familiar con alguien que presente TGD, es una constante preocupación la idea de violencia o racismo que puede llegar a tener su familiar, esto se debe a la poca información que existe de esta condición, la poca educación e indiferencia del colectivo que ocasiona barreras ante el entendimiento y consideración para esta población.

Por lo que lo vuelve más preocupante para las familias o las personas encargadas de su cuidado y por si no fuera poco las manifestaciones de violencia o incluso abuso sexual, circunstancias que no siempre dejan evidencia inmediata o contundente que permita reconocer el hecho y actuar en consideración, frecuentemente se descubre hasta llegar a manos de ayuda profesional que contribuyen a su detección y por ende a su denuncia o conocimiento público (Garcia, 2010).

El entender las experiencias, las vivencias y la sexualidad desde la mirada de las personas con TGD supone considerar múltiples vías que son parte de su realidad, una realidad que se matiza desde los accesos o barreras de pensamiento, desde el rol social determinado por la cultura y familia, desde los mitos y creencias que circundan ante su condición y su sexualidad que supone enfrentarse a sus propias barreras y en ocasiones a las que se les atribuye en consecuencia de su condición, al igual que todos, estas personas tienen necesidades afectivas y sexuales, no se pueden encasillar en la idea del eterno niño al cual le basta la atención y cariño de sus padres, pues en la interacción con el género de su preferencia responden con el mismo interés e impulsos de atracción (Torices, 2009).

Las personas con TGD a la hora de proyectar sus emociones y sentimientos quizás tengan más dificultad y por ende también hay dificultad para que los otros puedan entenderlos y aceptarlos, ahí radica la creencia que estas personas no puedan mantener una relación de amistades, sentimental o incluso casarse (Oliveira, 1998).

Los amigos y conocidos en general son algo que se mantiene lejos de su alcance por la idea de que no son capaces de cuidarse a sí mismos o pedir ayuda en el contexto de la vida cotidiana, en suma la persona con TGD produce una impresión ingenua e inmadura.

Muchas de las creencias que se mantienen en torno a estas personas solo limitan su hacer cotidiano y futuras experiencias, no es que el niño no puedan lograr o entender aquello que los demás sí, simplemente que se da por sentado que es preferible que no lo intente pues corre mayor riesgo, ergo la limitante no se tiene se atribuye (Leñero, 1983).

Otra creencia es que las personas con TGD carecen de sentido de innovación e imaginación, la capacidad de lograr trabajos que solo haría un niño regular, el

resultado es a menudo la constante instrucción delimitada que reprime cualquier intento de la expresión emocional (Mandujano, 2007).

A lo que se refiere directamente a la sexualidad se piensa en el entorno familiar y social que la educación de sexualidad no forma parte de algo necesario en el niño, niña o adolescente, pues ni siquiera muestra interés, un interés que de acuerdo con lo investigado en esta tesis es desde el punto de vista de los padres de familia, ya que del lado de los y las docentes se menciona que las conductas si están presentes en los adolescentes por su mayoría, es decir, si presentan interés a lo que sexualidad se refiere, pero que los padres y madres lo justifican con una idea de ingenuidad y de nula malicia (Torices, 2009).

“A mi hija aún no se le ve que tenga interés , yo creo que por lo que tiene o no sé yo, pero pues si yo me doy cuenta más adelante le nazca la curiosidad pues entonces si ya me acerco a alguien qué me diga que hacer”. (E. Hernández, comunicación personal 27 de Mayo del 2016).

En las entrevistas que se realizaron, en no menos de una ocasión los relatos hacían referencia a una posición conservadora por bienestar de sus hijos, entre menos sabe o entre menos se despierta el interés por temas referentes a la sexualidad menor es el riesgo que corre dado que no tiene la curiosidad en entablar alguna relación afectiva y por ende se mantiene lejos de situaciones de riesgo.

De esta manera se le asigna un papel estereotipado que prioriza en sus limitante como niño, niña o adolescente con TGD más allá de lo que pueda o no conseguir ya se le ha asignado desde la dinámica familiar un título, un rol que fungirá y que muchas veces no le permite a la familia saber si esa persona es capaz de ser independiente o incluso ni siquiera él o ella podrán saber su alcance.

Capítulo III. Método

La presente tesis traza una ruta metodológica cualitativa (Flick, 2004) propuesta por Van Manen (2003), mediante este paradigma se pretende recuperar las voces de los participantes, con el fin de interpretar los sentidos y significados de la sexualidad de padres de estudiantes con Trastornos Generalizados del Desarrollo, (Tarrés, 2008) cabe aclarar en este punto al lector, que la interpretación desde este paradigma se obtiene de la narrativa de donde emergen del sujeto (padres y madres) dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas que solo él/ella le dan sentido y significado a partir de acciones temporales personales, en este contexto se auto-interpretan al margen de su narración que discursivamente realizan (Bolívar, 2002).

Siguiendo con esta línea de análisis, el sentido de una acción sólo podría venir por la explicación del propio sujeto, quien por viva voz significa su experiencia a partir de lo que encuentra en la vida diaria (Suárez y Ochoa, 2005) siendo de esta manera que la narrativa emerge de la naturaleza contextual desde donde se busca entender la vida (Rockwell, 2009).

Aunque existen diferentes formas de entendernos como seres humanos, por un lado lo que ya es innato y por el otro nosotros participamos en darle forma y crearlo, es decir, el conocimiento de nosotros mismos y de nuestra acción se puede entender desde un punto de vista individual o colectivo (Van, Manen, 2003) dado que somos sujetos dentro de una sociedad. De esa manera buscamos interpretar nuestra propia experiencia personal y de nuestro entorno que nadie más podría entender y describir de la misma forma, incluso si utilizara las mismas palabras pues nadie podría darle el mismo sentido (Merleau, 1980) pues el sentido representa el reflejo individualizado del mundo, que incluye la relación de la persona con los objetos a través de los cuales se desarrolla en su entorno (Vygotsky, 1984) desde esta lógica el sentir es coexistir, para dar sentido tengo que deslizarme en el modo de existencia de lo que se me aparece y sincronizar

con ello y entonces darle un significado contextualizado susceptible de descripción universal mediante el uso de la palabra (Ricoeur, 2003).

Ahora bien las narraciones de este documento se entienden como acciones humanas únicas y no repetibles, en tanto que solo los participantes conocen su singularidad y no se puede entonces ser exhibidas desde una interpretación externa, por lo que las narraciones se hacen por descripciones anecdóticas en forma de relatos que permiten interpretar cómo los humanos dan sentido y significado a lo que hacen (Bakhtin, 2003).

3.1 Problematización y objeto de estudio

La sexualidad en el campo de la educación brinda un abanico de posibilidades para su análisis, ya sea desde la categoría de lo natural que obedece al principio biológico o como condición social que permite interpretar los significados y prácticas culturales (Santana, 2009). Pero, independientemente de la mirada epistemológica que tengamos, los estudios en torno a la sexualidad, derivan de una problemática real en distintos espacios educativos.

En este sentido, el CAM como centro de apoyo para personas con discapacidad incluye problemáticas en su hacer cotidiano referentes a la educación de sexualidad, situación que se hace pertinente afrontar, asumiendo la tarea de educar integralmente en sexualidad a las familias involucradas. Quienes determinan los estilos de crianza, el modo de vida, actitudes y conductas de las personas con TGD (Bolio, 2002).

Es así que el problema en cuestión gira en torno a la interpretación que se construyen los padres y madres sobre la sexualidad de sus hijos con TGD donde

converge la escuela, la familia y la sociedad como elementos que condicionan o aportan en la educación de sexualidad de las personas con TGD.

Considerando que la sexualidad es un capítulo olvidado en la agenda de la educación especial (García, 2010), por diferentes atribuciones pueden ser éstas desde la dificultad al tratarlo, la falta de información o simplemente por la eterna pregunta de ¿Quién debe responsabilizarse de la educación de la sexualidad; la familia o la escuela? Todas estas situaciones hacen controversial la manera de educar, aunado a esto, los factores como la vergüenza, culpabilidad, creencias o mitos que se gestan en torno a las personas con TGD (Ortiz, 2010).

Es por ello que en muchas ocasiones la representación que se tiene de la sexualidad en la educación especial es paternalista o bien del todo indiferente, al grado de no atender de manera pertinente las necesidades e intereses de los involucrados. Siendo esto una problemática de terreno fértil, donde se hace necesario dar lugar a las voces de padres y madres quienes desde su sentir externan opiniones, sentimientos, percepciones, mitos creencias, sentidos y significados en torno a la sexualidad de las niñas, niños y adolescentes con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

3.2 Justificación

El interés de abordar el tema de sexualidad surge de reconocer el conflicto que se genera a la hora de educar a niños, niñas y adolescentes en sexualidad integral desde la escuela o la familia, siendo un contenido susceptible de subjetividades, creencias y prejuicios.

En este sentido el abordar la sexualidad va más allá de contenidos técnicos, planeaciones o diseños de clase dentro de una institución escolar, que en este

caso es el (CAM) donde es bien conocido que también influyen estilos de crianza familiar, que hacen de las experiencias de la persona; bien una limitante o bien le conceden los elementos necesarios para una educación de la sexualidad (García, 2010).

Por lo que se hace necesario ampliar una visión esencialista tanto de los padres como de la población en general, que frecuentemente confunden la sexualidad con asuntos morales, solo desde un entendimiento integral podremos repensar a la sexualidad y por ende la construcción de lo que entendemos del ser humano desde sus manifestaciones personales, en interacción con el otro y en común (Estrada, 2007).

Es por ello que resulta necesario buscar las alternativas que permitan despojar los mitos, creencias y prejuicios que se gestan en torno a la sexualidad de las personas en los (CAM), siendo éstas ya vislumbradas algunas veces desde una mirada de desventaja, situación de riesgo o vulnerabilidad dada su condición en comparación del resto de la población.

Al hablar de sexualidad es necesario reconocer todo el entramado de situaciones de la vida cotidiana, formas de vida, actos, prácticas y discursos que lo circundan, con el propósito de lograr una hegemonía del concepto, que logre brindar a todas sus partes un valor único, inclusivo e integral que ayude a asumir y comprender de manera positiva la sexualidad de los estudiantes con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Es entonces que el papel del psicólogo educativo cobra relevancia al ayudar y contribuir en detectar problemáticas latentes en el ámbito escolar, donde se requiere que su acción profesional no se limite a entender la acción académica, sino que sea capaz de reconocer las acciones que giran en torno a la institución escolar.

En este sentido el psicólogo educativo en función de su hacer profesional puede detectar, a través de su conocimiento, las características del problema relacionado con la dificultad de la enseñanza en sexualidad y proponer procedimientos que permitan atender la falta de información tanto de los estudiantes como de las familias. Que en este caso son familias que viven el TGD y por causas de credo, vergüenza o desinformación tienen una idea de sexualidad limitada que en algunos casos también limita la sexualidad de la persona con TGD.

3.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos y significados que se forman los padres y madres de estudiantes con Trastornos Generalizados del Desarrollo de un Centro de Atención Múltiple en torno a la sexualidad?

3.4 Propósito general

Analizar las narraciones de los padres y madres de estudiantes con Trastornos Generalizados del Desarrollo del Centro de Atención Múltiple, con el fin de interpretar sus sentidos y significados que se generan en torno a la sexualidad.

3.5 Propósitos específicos.

1. Identificar los sentidos y significados en torno a la sexualidad de los hijos de los participantes a través de la entrevista.
2. Identificar los sentidos y significados en torno a la sexualidad de los hijos de los participantes a través del grupo de discusión.
3. Interpretar las narraciones en torno a la sexualidad de los hijos de los participantes a través del análisis temático.

3.6 Participantes

Para la realización de esta tesis se consideró a padres y madres, que tienen hijos con Trastornos Generalizados del Desarrollo TGD. Todos ellos participaron de manera voluntaria y tuvieron un gran nivel de compromiso a la hora de participar puesto que el tema se mostraba de interés común. A su vez todas y todos los participantes pertenecen al turno vespertino, la razón de realizarlo con ellos y ellas es porque mostraban más disposición de tiempo y accesibilidad.

Para la aplicación de la técnica de entrevista y grupo de discusión se consideró una muestra aleatoria del (CAM), el número de voluntarios fue de 12 personas, de ambos sexos, 10 mujeres y 2 hombres en edades dentro de un rango entre los 40 y 50 años. Se realizaron las entrevistas de manera individual respetando los tiempos establecidos por los padres de familia y destacando el uso de seudónimos para la presentación de los testimonios obtenidos, por lo que fue necesaria su autorización mediante la carta de consentimiento informado la cual respalda su anonimato.

3.7 Contexto

Para la realización de este proyecto nos acercamos al Centro de Atención Múltiple Tonalpouhqui No 47, el cual está ubicado en la comunidad de los Reyes La Paz, Estado de México, entidad colindante con la Ciudad de México.

El CAM cuenta con 6 salones de clase, una sala audio-visual, la dirección, dos baños y un patio, cada uno de los salones tiene un aproximado de doce bancas, el escritorio del profesor y el pintarrón, en la dirección se tienen dos estantes con libros que se cuentan como la biblioteca escolar y algunas bancas de reserva, la sala audiovisual tiene un cañón y las bancas de los salones continuos son utilizadas para alguna reunión académica.

En esta comunidad se cuenta con todos los servicios (electricidad, suministro de agua, drenaje, etc.), así como también se cuenta con plazas y negocios que hacen que el lugar sea concurrido. Cerca del CAM, a casi dos cuadras, se puede encontrar una secundaria y primaria pública que de la misma manera que el CAM tiene horario matutino y vespertino.

Al visitar este lugar en las primeras ocasiones, nos pudimos dar cuenta que es una zona en donde también existe un número elevado de jóvenes en situación de calle. Consecuencia de ello, existen peleas constantes entre bandas que se disputan el control y permanencia del lugar, también el nivel delictivo es latente por lo que muchas personas del lugar saben que no es seguro salir a determinadas horas. Todo esto demarca un ambiente distante, agresivo y en ocasiones hostil entre las personas de la comunidad, incluidos quienes recientemente nos insertamos a la escuela. Esto lo menciono, porque se convierte en una condición de proximidad hacia los informantes de este proyecto.

Respecto a la población atendida en este CAM destacan niños con Síndrome de Down, autismo y trastornos no-especificados del desarrollo; además asisten niños con dificultades sensoriales, motoras y de otras etiologías en menor grado. Cuando me presenté con los padres y madres de familia a informarles acerca del proyecto, se notaron un tanto reservados y distantes; esto se lo puedo atribuir, a que la mayoría de gente que vive en ese lugar puede ser desconfiada en lo que a temas personales y de su familia se refieren. Esto se observa tanto más al hablar de sexualidad, ya que se mostraron distantes e incluso en la charla algunos de ellos antes de que terminar de explicarles salieron del salón en donde les informaba del trabajo a realizar, algunos otros reflejaban algún interés que manifestaron al momento con preguntas respecto al tema. Toda esta información la desarrollaré con mayor detalle en apartados posteriores.

En las primeras sesiones de entrevista que se realizaron, se pudo identificar nerviosismo por parte de los padres y madres de familia, que a medida que avanzaron fueron dispersándose, quizá porque a medida que me veían asistir al CAM les parecía más familiar y eso resultaba sin duda en mayor confianza a la hora de expresarse.

Toda esta información nos muestra un contexto en el que converge lo físico, lo social y algunos aspectos simbólicos que serán determinantes en el análisis e interpretación de los sentidos y los significados de los participantes.

3.8 Tipo de Estudio

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el presente estudio parte del paradigma interpretativo (Van Manen, 2003) el hecho de optar por un paradigma interpretativo radica en el alcance que éste tiene para partir de la cotidianidad donde se recuperan las voces de los participantes además de ser una herramienta para la investigación de fenómenos educativos que describen las experiencias vividas y constituyen la aproximación a la realidad del fenómeno que se estudia, por lo que no necesariamente se plantea un problema a resolver sino más bien la idea es acercarse al significado y sentir de los padres de alumnos con TGD (Ruiz, 2003).

De esta manera la presente tesis no se centró en un diseño de intervención, puesto que media en la propia experiencia de los participantes desde sus voces, el sentir y el significado fluyen desde la cotidianidad de los involucrados e interactúan en el medio educativo donde se confrontan por el común compartido y las situaciones que les hacen habituar.

Esta ruta metodológica consiste en 3 momentos: 1. Entrevista (Flick, 2004) a manera de estimular y evocar las conductas, intenciones y experiencias que se viven diariamente desde el seno familiar en los estilos de crianza que moldean a la persona y le transmiten identidad, moral y valores. 2. Grupo de discusión (Pérez, 2006) que permitiera profundizar en el análisis e interpretación del fenómeno estudiado, aunado a esto generar ese espacio estimulador en el que los participantes escucharan sus voces, su sentir, significado y su descripción de anécdotas que ayudara en la creación de un ambiente de aprendizaje y reflexión mutua. Y 3. Análisis temático (Schutz, 2000) que consiste en la identificación de temas que permitan revelar el sentido y significado del sujeto desde su narración. Esta estructura nos permite plantear el procedimiento de esta tesis con la respectiva descripción de las técnicas empleadas.

3.9 Técnicas y procedimiento

Las técnicas dentro de una investigación son aquellos procesos e instrumentos que nos permiten obtener datos e información. En el caso de la investigación cualitativa utiliza procedimientos y técnicas diversas como forma de estrategia que ayudará a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación para la explicación y la predicción (Mieles y Tonon, 2012).

En el caso de esta tesis fue estudiado y comprendido a partir de técnicas cualitativas, puesto que los datos que arroje esta investigación serán discursivos desde donde se interpretarán los sentidos y significados en torno a la sexualidad de estudiantes con TGD. Por ello se seleccionaron técnicas con las que se pudiera obtener su narrativa las cuales se llevaron a cabo en 3 momentos.

Momento 1: La entrevista que se utilizó en este proyecto fue la etnográfica, semiestructurada (Bravo y García, 2013) en tanto nos encontrábamos en la

situación y el habitus de los padres y madres de familia en interacción con el espacio educativo de sus hijos, donde se recoge la interpretación que las personas tienen acerca de sexualidad (Van Manen, 2003).

La entrevista es una de las modalidades más a fines con la metodología cualitativa pues se aspira a la obtención de información sobre el objeto de estudio, que en este caso se refiere a los padres de familia de un Centro de Atención Múltiple, asumiendo que la información requerida está presente en la narración de la persona entrevistada (Mieles y Tonon, 2012).

Para la realización de esta técnica se consideró una muestra aleatoria de 12 personas de las cuales 10 fueron mujeres y 2 hombres todos ellos y ellas padres de estudiantes del CAM Tonalpohuqui del turno vespertino.

Se entrevistó a cada uno de los participantes de manera individual, respetando sus tiempos propuestos y dentro del Centro de Atención Múltiple, en un aula previamente designada, que se mantenía fuera de distractores y solamente con el entrevistador y el entrevistado.

La duración de las entrevista no tenía un tiempo determinado se mantenía en consideración del participante, de la extensión de sus narraciones y anécdotas que giraban en torno al tema.

Momento 2: Una vez realizadas las entrevistas a todos los participantes, se consideró oportuno realizar la técnica del grupo de discusión, que como técnica permite recuperar las distintas percepciones y puntos de vista de los participantes (Pérez, 2006) desde una lógica compartida que identifica de este modo la interpretación en consenso en torno a la sexualidad de los estudiantes con Trastornos Generalizados del desarrollo. Así mismo se ofrece la posibilidad reflexiva y de análisis durante la conversación (Canales y Peinados, 1994).

Morgan (1998) describe el grupo de discusión como un conjunto de individuos con los que se lleva a cabo una discusión acerca de un tema en común. Por otra parte Arboleda (2008) menciona que un tema como el significado requiere de discusiones abiertas y flexibles para encontrar el sentido y el significado de forma conjunta.

Para la realización de esta técnica se consideraron a los 12 participantes de los cuales fueron 10 mujeres y 2 hombres quienes una vez reunidos discutieron el tema de sexualidad desde sus sentidos y significados personales. El grupo de discusión se desarrolla sobre un detonante que va de lo particular a lo general, se trata de encontrar mediante sus narraciones el sentido y significado a través de interacciones comunicativas reguladas y pautadas.

Momento 3: Por último se considera el análisis temático como instrumento metodológico, que permite el tratamiento de la información obtenida por el investigador, quien organiza en temas dicha información adquirida, en este caso resultante de las entrevistas y grupo de discusión, para propiciar una comprensión del fenómeno estudiado (Schutz, 2000).

Desde este planteamiento, para establecer los temas se considera que tengan relación con la investigación, representando un nivel de coherencia y respuesta al proyecto (Briones, 1996) que describe o interpreta aspectos de un fenómeno que justifica con las propias palabras de los participantes como se establecieron dichos temas.

La noción de Análisis temático que pertenece a esta tesis de acuerdo a Van Manen (2003) permite señalar hacia distintos aspectos del fenómeno estudiado y eventualmente aludir a ellos, en este sentido los temas presentados en este trabajo surgieron en función de su frecuencia individual y reiteración colectiva desde la narrativa de los participantes. Es así que de acuerdo con Gadamer (1975) el entrevistado se convierte a su vez en investigador del estudio, en tanto

que los participantes imprimen discursivamente sus intereses cada vez que se expresan y gradualmente va surgiendo un tema de interés mutuo.

Tanto para los participantes como para el investigador, es así que las narraciones de la gente y narrativas del investigador (Bolívar, 2002) en torno a la interpretación de la sexualidad de padres y madres se funden proactivamente para comprender una parte de la realidad educativa.

De esta forma cada uno de los temas considerados son determinados como algo común, es decir, común en las diversas voces que hayamos reunido. En cierto modo algunas narraciones son más ricas que otras, lo que permite su consideración al mostrarse esenciales por estar relacionadas de un modo casual con el propósito del estudio.

Por tanto para hondar de manera más clara en la estructura de sentido y significado de un fenómeno descrito por texto como lo es la sexualidad de estudiantes con TGD es necesario considerarlo por unidades o temas, desde esta concepción el analizar las narraciones de los padres y madres resulta en construir temas que intenten llevar una descripción textual del fenómeno donde se considera que las personas desde la vida cotidiana son capaces de interpretar su vivencia desde sus voces.

Cabe destacar que estos tres recursos metodológicos pueden ser insertados en un nivel de análisis más complejo: Al entender la narrativa como un enfoque de interpretación de experiencias (Rockwell 2009, Suárez, 2014), podremos apreciar una vía que prioriza un yo dialógico, es decir toma en cuenta las dimensiones de la propia experiencia y considera también un modo privilegiado de la sociedad humana (Bolívar, 2002).

Un enfoque narrativo permite interpretarse y descifrarse al margen de los relatos que biográficamente realice el individuo, en donde la subjetividad es más bien una condición necesaria del conocimiento social. La voz de la gente en condiciones específicas expresa importantes dimensiones vivenciales, afectivas, emocionales y reflexivas que complementan al discurso comunitario y dimensionan la construcción social.

La voz de las personas es el medio por el cual se reconstruye la experiencia de nuestros ancestros y de nuestro día a día, es el canal reflexivo por el que damos significado a lo sucedido de los asuntos humanos, cada relato capta la riqueza y detalle de los fenómenos individuales que anteceden a los conflictos y dilemas sociales (Murillo, 2015).

Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados

Este proyecto hace de la sexualidad una visión situada en el campo educativo y un aspecto de la realidad social que resulta necesario prestarle atención y considerarse, no por su complejidad o por la falta de programas que intervienen y tratan de abordarlo, sino por la indiferencia que han mantenido tanto las políticas educativas como los mismos miembros de una familia que a diario conviven con una persona que presenta TGD y que en función de esta misma persona circundan diferentes afirmaciones, creencias, prejuicios, mitos y estilos educativos. Todos ellos a veces ciertos y a veces no, pero que no dejan de ser el factor que influye o determina en las expectativas que se construyen alrededor de ellos y repercuten en el trato diario que se les ofrece.

De esta manera el recuperar los sentidos y significados de los padres y madres de familia a través de la narrativa en torno a la sexualidad de sus hijos e hijas desde la vivencia escolar, permite conocer parte de las interpretaciones y significados que se le conceden a los niños, niñas y adolescentes para construir de manera integral su sexualidad, así también se analiza una educación que considere los elementos necesarios que influyan en el desarrollo óptimo del alumno en los diferentes contextos que se desenvuelve, particularmente el familiar y escolar, pues la familia es la primera institución que le otorga al individuo un sello identitario que más adelante se refuerza o modifica en el entorno escolar y social.

En el desarrollo de esta tesis han surgido interrogantes de distinta índole que exponen los participantes, dudas e inquietudes que propician una mayor comprensión del fenómeno en cuestión y que a través del análisis discursivo que se desarrolla desde el paradigma propuesto por (Van Manen, 2003) se plantean las siguientes consideraciones categóricas que remiten al fenómeno de la sexualidad en alumnos con TGD.

Si bien ya se han realizado algunas consideraciones anteriormente, aquí se destacan las voces de los padres y madres que dan una idea más situacional y específica en torno al fenómeno que en las líneas siguientes describiremos.

4.1 Necesitamos hablar de sexualidad

Debido a que las experiencias en torno a la sexualidad son distintas así también su representación de ellas, cada persona le imprimirá un sentido particular que al mismo tiempo converge con una comunidad en la que comparte espacios, situaciones, vivencias cotidianas y hábitos (Calixto, 2008).

Esto hace que a la hora de abordar el tema sea difícil de hilar, porque existen diferentes formas de vivir en un cuerpo sexuado sea hombre o mujer al que además se le atribuyen conceptualizaciones construidas culturalmente y discursivamente; estas se relacionan para ayudar a concebir al cuerpo, en este sentido mucho de lo que se entiende del cuerpo viene desde el uso del lenguaje acompañado desde un esencialismo que si bien influye en el pensar colectivo, este no es determinante.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con (Butler, 2002) lo que entendemos del cuerpo y su sexualidad es a través del lenguaje y su contextualización, de ahí que tenemos una pluralidad de discursos diversos pensados en primera instancia desde lo naturalizado que no obstante ha ignorado una y otra vez a otros grupos sub alternos igualmente excluidos del discurso hegemónico.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, nos encontramos que las personas con TGD son parte de estos grupos excluidos desde un sentido discursivo, los cuales por lo tanto requiere de un lenguaje participativo a manera de darle un

lugar a sus vivencias, anécdotas, experiencias y voces que también cuentan parte de lo que compone al cuerpo y a su sexualidad.

Es así que más adelante se interpretan estas voces que relatan miedos, expectativas, creencias, y dudas que a la luz del lenguaje cotidiano estas necesidades no han sido cubiertas del todo, pero que están frente a nosotros porque son temas del cuerpo que toca tratar con uno mismo, con el otro y entre nosotros.

En cuanto a esto, en las primeras anécdotas se exponen la dificultad para hablar de la sexualidad del cuerpo y más aún cuando se tiene que hablar con los hijos quienes en cierto modo dependen de la instrucción de los padres y madres.

Señala la mamá de Carlos: *“Pues es que es de los temas que más nos preocupan pero preferimos creo hablarlo hasta que ya lo experimentaron, es como el dicho que dice hasta que se ahoga el niño tapan el pozo”*. (R. Armenta, comunicación personal, 25 de Mayo del 2016).

Menciona la mamá de Nicole: *“Yo creo que nos hace falta abrirnos más, y la verdad yo no sé explicarle y prefiero que no vea nada relacionado con la intimidad porque si le explico no sé si me entienda, entonces prefiero que no vea tantas cosas para que no me pregunte, yo creo”*.

En cuanto a esto añadí: *¿entonces el no hablar de sexualidad hace que los niños no despierten interés y que nosotros no tengamos que responder a sus dudas o simplemente buscamos la vía de escape a la problemática?*

Entonces responde la mamá de Nicole: *“pues buscamos escapar yo creo, por que algún día va a tener novio o se va a interesar en esas cosas”*. (M. Corona, comunicación personal, 10 de Junio del 2016).

Complementa la mamá de Berenice: “Yo no hablo con mi hija de sexualidad porque la veo chiquita y tampoco es algo que necesitara saber porque siempre está con nosotros porque no tiene creo yo vida propia, no es independiente como yo a su edad y con ella no pasa eso, si no está conmigo esta con mi mamá, nunca está sola y no se ha dado el caso de hablar con ella de sexualidad porque ya está saliendo con alguien y le tengo que decir de esto ya es importante para que sepa pero pues no”.(P. Cisneros, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Dice la mamá de Brenda: “Prefiero no hablar de sexualidad porque si veo interés de ella por los niños, de hecho si tenía su novio pero tengo miedo de que pueda ser víctima de abuso sexual, y no le digo nada porque ahora sí que como dicen. Pues para que abrírlas los ojos antes de tiempo”. (P. Vázquez, comunicación personal 2 de Junio del 2016).

A lo que yo agregue entonces a modo de pregunta, conocemos entonces ¿cómo hablar de sexualidad?

Y responde el Papá de Luis: “yo creo que si sabemos pero nuestro problema con nuestros hijos de aquí es que no sabemos cómo decirlo, porque lo explicamos a nuestra manera porque hay mucha información pero mi hijo no sé si me entiende porque es especial”. (A. Sánchez, comunicación personal 27 de Mayo del 2016).

Menciona el papá de Alex: “Además es difícil porque yo creo que él no necesita que hable con él, porque no se da cuenta para qué trae lo que trae, el solo sabe para lo que le sirve, para ir al baño y hasta ahorita él no sabe más”. (A. Cruz, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Cabe mencionar que conforme me decían que no sabían cómo poder explicarles temas de sexualidad a sus hijos, era también como si pidieran ayuda, esperando quizás respuestas a las tantas interrogantes que ya tenían desde hace tiempo y otras tantas que se fueron formulando en función de las entrevistas.

Estas voces me permiten describir las dudas e inquietudes que se formulan en el andar cotidiano los padres y madres de familia, así como también la interpretación que surge a partir del discurso que hace público lo privado (Bobbio, 1989) donde se contrasta los argumentos de lo formal con las dificultades circunstanciales de la vida diaria.

Estas circunstancias que se entretajan entre lo enseñado en el aula y lo que los padres y madres enseñan en casa pertenecen a la educación en torno a la sexualidad, pero al no saber cómo expresarla por las madres y los padres toca que el personal capacitado no solo deba preocuparse por atender a la población de estudiantes sino también a los padres y madres de familia que son en gran medida los encargados de afianzar lo aprendido dentro del salón de clase. Así la escuela se convierte en campo formativo y depositario de funciones educativas de los alumnos y familiares.

Al respecto menciona la mamá de Raúl: “Es que se vuelve difícil hablar de esas cosas, en la escuela nos piden que ya de casa vengan los niños con temas de la sexualidad explicados pero antes, haber dígame; cómo uno les iba a decir, o sea antes era todo más cohibido y ahora las cosas ya están más abiertas”. (S. Vivanco, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Agrega la mamá de Nicole: “yo creo que ahora se da más la plática para crearles una conciencia y que sean más responsables y que lleven cierta responsabilidad de lo que van a hacer, no sé si estoy bien pero yo creo eso”. (M. corona, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Interrumpe y agrega la mamá de Brenda: “Pero es tu punto de vista porque también puede ser lo contrario, también por curiosidad haber que pasa, puede ser en pro y en contra, porque te dicen te orientan y dicen haber que pasa vamos a hacerlo”. (P. Vázquez, comunicación personal 10 de junio del 2016).

En ese momento focalizo y agrego a modo de situar las opiniones que se estaban adhiriendo: *Entonces aquí dentro del CAM ¿es válido tratar estos temas con sus hijos o tiene más desventajas que ventajas?*

Responde la mamá de Valeria: *“Pues es que con Valeria no sé cómo explicarlo porque yo soy más directa así de ahí va, y uno aquí con ellos tiene que ser cautelosa porque tardan más en entenderlo, eso es lo que me pasa y se me hace más complicado”.* (E. Hernández, comunicación personal 10 de junio del 2016).

También menciona el papá de Alex: *“Pues hay que hablarlo a como se pueda y dar la información, lo mucho o poco que uno tenga a los niños precisamente para no ocasionar cosas que más adelante les afecten, en cuestión de que yo mejor te platico de lo mucho o poco que yo sé y te pongo al tanto, a que llegue cualquier individuo y te lo cuente diferente y en vez de hacerte un bien le hago un daño”.* (A. Cruz, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Partimos de la dificultad que se genera a la hora de abordar asuntos relacionados con la sexualidad, se complejiza aún más cuando la representación que circunda es desde una idea de encuentro físico - erótico, y entonces los padres de familia no saben si lo mejor es tratar de explicarles o evitar a toda costa el acercamiento a la problemática, se vuelve más bien un juego de aplazamiento que busque retardar toda clase de interés, pues primeramente se mantiene a la persona alejada de cualquier problema que pueda surgir en torno a su sexualidad y segunda la familia está más tranquila al no tener que dedicar más tiempo a inquietudes (Rivera, 2008).

Sin embargo el hecho que esté presente el TGD no implica el desvanecimiento de intereses en torno a comprender la propia sexualidad, por lo que se hace necesario hablar abiertamente.

Tocar estos temas de una manera asertiva, teniendo en cuenta si ¿el TGD afecta su capacidad para aprender acerca de su sexualidad? ¿Cuál información adicional requerirá para comprender su sexualidad? Y un lenguaje adecuado y concreto que inspire respeto, franqueza y libertad de expresión.

Una sociedad que procura abrir espacios para promover una educación de sexualidad integral en alumnos con TGD es donde todas las personas independientemente de su condición cuentan con información y formación para enfrentar los retos de cada etapa del desarrollo humano, por lo que es importante seguir guiando y educando tanto a las familias como el personal a cargo de las instituciones como el CAM (García, 2010).

Porque la familia es quien construye las bases que permiten el desarrollo e independencia de sus integrantes, es desde donde se crean ideologías y expectativas que determinarán el estilo de vida de las personas.

4.2 Las expectativas familiares en torno a un hijo con TGD

Una de las primeras cosas que logré distinguir durante las entrevistas y el grupo de discusión fueron las expectativas que rondan en el entorno familiar respecto a los descendientes, los sentimientos donde los padres y madres se identifican con su hijo/a y reafirman satisfacción, orgullo y placer por quien es parecido a ellos. Por otro lado los padres pueden experimentar una sensación de similitud en los casos donde se presenta TGD suelen compartir características con sus hijos, pero no se identifican o reconocen con ellos con tanta efusión.

Lo que me llamó la atención a partir de los relatos de los padres y madres es que se mezclaban expectativas hacia los hijos que no presentan TGD mucho más marcadas e incluso en algunos momentos pasaban a ser el eje central del

discurso narrado, esto me llevó a pensar en lo que menciona Bolio, (2002) en cuanto a las preferencias y rechazos que existen en la dinámica de padres e hijos, donde algunos padres se identifican a mayor grado con alguno de sus hijos y con otros en menor grado, esto no necesariamente quiere decir que haya favoritismo más bien radica en el acercamiento en las relaciones de convivencia, trato y diálogo diario. Piezas clave de todo conocimiento entre personas más aún entre padres e hijos.

Al respecto relata la mamá de Raúl: “Mi hijo el que va aquí (CAM) es bien inteligente, pero ahora sí que mi hijo el más grande pues ya asimila las cosas y comprende mejor así como si se las diría a usted pues ahora sí que él es regular”. (S. Vivanco, comunicación personal 2 de Junio del 2016).

A lo que completa la mamá de Valeria: “Si pues yo me apoyo de mi otra hija que es regular porque también es bien inteligente y ya estudia la universidad y en cuestiones de sexualidad pues podemos hablar bien porque además se parece mucho a mí”. (E. Hernández, comunicación personal 27 de Mayo del 2016).

Comenta la mamá de Elías: “Por ejemplo mi otro hijo ya no tengo que explicarle porque él ya sabe, lo aprendió en la escuela y es muy respetuoso y él (Alumno del CAM) ni siquiera sé si me entiende”. (D. Tapia, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

Menciona el papá de Alex: “A mí me pasó con mi hija que ella me llegó con un folleto que explicaba su sexualidad, y ya solo le expliqué sus dudas, pero ¿cómo le hago con Alex? ¿Cómo le explico un método anticonceptivo?”. (A. Cruz, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Menciona la mamá de Berenice: “Respecto a lo que dice el papá de Alex yo creo que tenemos que buscar ayuda, por ejemplo los maestros de aquí, porque no es lo mismo, yo por ejemplo decirle a mi hijo que entiende mejor a esta niña que

para empezar no sé si siquiera le llame la atención". (P. Cisneros, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Como podemos observar la construcción de características que marcan los padres de familia en cuanto a la comparación entre sus hijos que presentan TGD y los que no, cada vez es más acotada y va desde los aspectos de intelecto, valores, y aspecto.

En el caso de los padres y madres de familia que tienen hijos con TGD mantienen una parcial resistencia ante las dificultades de sus hijos pues muchas de sus expectativas y esperanzas se ven mermadas por el TGD lo que conlleva al intento de subsanar tensiones con sus demás hijos, estos se visualizan más parecidos a ellos e incluso se le depositan confianza, demandas y esperanzas que compensen al hermano con TGD (Bolio, 2002).

Se hace importante mencionar el interés que tienen los padres por querer proteger a sus hijos, de querer ayudarlos para que se desarrollen lo mejor posible, aunque en ocasiones se nota en sus expresiones frustraciones, intentos fallidos, sentimientos encontrados que hacen de la relación entre padres e hijos una de las experiencias más intensas que siente el ser humano (Fernández, 1996).

En ocasiones el lazo de apego es mayor a uno de los padres con el niño con TGD, se vuelve más sólido lo que hace que la relación familiar se desequilibre, en este caso la mayoría de figuras de apego son las madres quienes pasan la mayor parte de tiempo al cuidado de los hijos en parte por la estructura cultural que se vive en nuestra sociedad y por otro lado por el abandono de la figura paterna quienes en su mayoría no quisieron hacerse cargo de un hijo con TGD.

Aunado con lo anterior los casos donde existe un tipo de rechazo por alguno de los padres toca que los hermanos mayores o menores lleven responsabilidades que se agregan en consideración con el hermano con TGD.

Por su parte la mamá de Alejandro nos menciona: “Mi hijo le hace mucho caso a Esther (hermana de Alejandro) porque después de la escuela yo tengo que trabajar y ella es la que se hace responsable de él”. (M. Hernández, comunicación personal 30 de mayo del 2016).

Algo parecido comenta la mamá de Valeria: “Yo cuando tengo alguna duda me apoyo de mi otra hija, ella se encarga de cuidar a su hermana cuando yo no puedo además se llevan muy bien”. (E. Hernández, comunicación personal 27 de mayo del 2016).

Dice la mamá de Fernando: “Yo veo que a su hermano, no sé pero es al que respeta más, cuando le manda a hacer algo lo hace, será porque también lo cuida mucho”. (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Relata la mamá de Raúl: “Andrés cuida mucho de José, aunque antes él no lo quería mucho alguna vez cuando era chico nos preguntó que si él era también hijo de nosotros porque siempre estábamos al pendiente de José y de él no. Cuando tenía que llevar al hospital a su hermano a él lo dejaba con una vecina y por eso yo creo que sentía como celos o no sé qué pasaba qué pensaba, aunque hablamos varias veces con él, mi esposo y yo y le explicamos que su hermano necesitaba más atención porque no estaba sanito como él, pero que lo queríamos igual que a su hermano y pues ya ahora de más grande lo entiende mejor”. (S. Vivanco, comunicación personal 2 de Junio del 2016).

Estas palabras dan cuenta de algo que sería una constante en este proyecto y que repetidamente aparecía en el discurso de los padres y madres durante las entrevistas, grupo de discusión y espacios alternos; El alejamiento circunstancial que los padres llegan a tener con los hijos que no presentan TGD.

Al respecto algunos autores mencionan este fenómeno (Guevara y Gonzáles 2012) nos dicen que en casos donde se presenta alguna condición de

discapacidad en los hijos, no solo los padres son los responsables del cuidado sino también los hermanos deben adecuar su itinerario en función de las necesidades que surjan.

Siguiendo con esta lógica en la vida familiar los hermanos en su mayoría están acostumbrados al amor, celos y rivalidades es habitual que las hermanas y hermanos peleen así como también a defenderse en caso de que algún extraño agrede o critique al hermano/a. Incluso pueden pensar que el hermano con TGD reciben demasiada atención algo como: Mamá se la pasa todo el tiempo llevándolo a la escuela y después a terapia y luego a hacer tarea con él, además le compra lo que pide y conmigo no lo hace ¿seré yo también su hijo? Se preguntan a veces los niños, por lo que es importante atender el fenómeno con mucho cuidado manteniendo abiertos los canales de comunicación donde los demás hijos también se sientan atendidos (Estrada, 2007).

Desde esta lógica es necesaria una comunicación estrecha en familia, pero del mismo modo se necesita comunicación con la sociedad, con nuestro entorno donde también existan vías de comunicación para que se interesen y hermanen con las personas con TGD, puesto que lo lejano, con lo que no convivimos y a menudo lo que no conocemos sin darnos cuenta podríamos discriminarlo o ser indiferente ante ello que también es una forma de desigualdad (OMS, 2006).

4.3 La desigualdad en la cotidianeidad

Durante las sesiones de entrevista a veces antes de iniciar o al terminar, los padres y madres de familia comenzaban a charlar sobre asuntos de sus hijos y vivencias de ellos, se adelantaban a contarme cosas de sus hijos o resaltar dudas de las que no habían encontrado respuesta en el CAM, considero que ese espacio les parecía interesante para saber que tanto podían hablar y como respondía yo

ante sus necesidades, sin duda alguna a mayor atención de parte mía se mostraron más confiados lo que resultó en la obtención de más información anecdótica.

Al darme cuenta de ello traté de generar espacios iniciales o finales donde se pudiera obtener datos agregados voluntarios y circunstanciales en conformidad con lo que la persona estaba viviendo, en simples preguntas ¿Cómo le fue hoy? ¿Qué tal su día? ¿Cómo ve esto de lo que hablamos? Que no tenían un fin particular pero que sirvieron de mucho.

Me acercaron de esta manera a la realidad que se vive, cómo es que han confrontado su vivir en la comunidad y sobrellevado las dificultades sociales de sus hijos con TGD, si bien el proyecto desarrollado no se centra en vislumbrar los contextos si es necesario de acuerdo con (Ricoeur, 2002) reconocer en las charlas como dan significado a sus vivencias de acuerdo a su medio.

En algunas de esas sesiones las madres de los alumnos expresaron opiniones que dimensionan la desigualdad y discriminación existente en nuestra sociedad, algunas veces con toda la intención de marginar al otro y otras tantas sin quererlo hacer siendo más bien resultado de la insensibilidad e indiferencia que mantiene el colectivo.

Por ejemplo decía la mamá de Carlos: “Mucha gente se sorprende de lo que hace mi hijo y empiezan las comparaciones y dicen, ¿voy a creer que tú no puedes? ¡Mira! mejor Carlitos que esta malito, que no sé qué cosa... que los niños que están bien según pueden hacer”. (M. Armenta, comunicación personal 25 de mayo de 2016).

La mamá de Brenda dice: “Hay gente que se le queda viendo, yo no les digo nada de cómo están viendo a mi hija pero yo así las veo, porque ahora sí como se dice, hay un Dios que todo lo ve, y como la ven yo los veo”. (P. Vázquez, comunicación personal 2 de junio del 2016).

Explica la mamá de Fernando: “Cuando vamos en la calle, en la combi o el metro nomás se le quedan viendo al niño así como raro o no sé cómo lo ven, yo voy platicando con mi hijo pero la gente nomás ve”. (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Comenta la mamá de Berenice: “Pues mi hija no sale, nunca sale, nunca está en la calle, si vamos a salir es porque vamos a otro lado, pero que conviva con vecinos pues no, además no le hablan”. (P. Cisneros, comunicación personal 31 de Mayo del 2016).

Agrega la mamá de Elías: “Casi no tenemos tiempo de convivir en otros ambientes porque viene a la escuela y de aquí a la casa y si acaso a veces vamos a alguna fiesta que nos llegan a invitar pero me da miedo que vaya a tirar algo o a sí y no estamos mucho tiempo”. (D. Tapia, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

Menciona la mamá de Fernando: “A veces pienso y ¡si nos aislamos! Bueno ya con el tiempo hemos un poco aprendido a sobrellevar a la gente, al principio pues era una agresividad, porque pues hay mucha gente que los ve como animales raros y no disimula hasta voltean y se les quedan viendo y los señalan y para uno es feo porque así de como ¿qué le ven? ¿qué te quito? Pero el tiempo nos ha ido enseñando a ser un poquito más tolerante y acostumbrarnos a lo que tenemos”. (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Tal y como lo narran los padres y madres indiscutiblemente se mantiene en nuestra sociedad una lejanía ideológica ante las personas con TGD “aún con lo

modernos, laicos y liberales que nos llamamos como sociedad nos queda mucho camino por recorrer en esa realidad nuestra” que no terminamos de entender y aceptar por la diversidad que se vive (García, 2010).

Esto marca las interpretaciones que se forman los padres en torno a la sexualidad de sus hijos, y por lo tanto forman parte de un sistema de pautas y estrategias de interacción que despliegan durante sus actividades diarias para protegerlos ante cualquier señalamiento racista o mal intencionado.

Cabe destacar que la sexualidad de una persona es lo que vive y siente cada día, se relaciona con, sentimientos, placer, caricias, ternura, comunicación y vivencias que se presentan en contacto con su medio a pesar que no sean las ideales.

Desde esta lógica la sexualidad de una persona con TGD se asimila en gran medida a una persona que se aprecie dentro de lo común. Pues necesita de experiencias, vivencias y relaciones al igual que el resto, aunque a menudo se mantengan más vigilados y aislados.

La causal del acompañamiento constante surge a menudo porque la atención se focaliza asiduamente a la deficiencia o limitación que presenta, una variable existente en nuestra cultura mexicana ya que no estamos acostumbrados del todo a vivirlo. Los casos aunque comunes son aislados. Porque se mantienen entre nosotros pero no con nosotros.

Como señala Valdemoros y Oraá Baroja (citado por Caricote, 2012) miremos primero a la persona y dejémonos después los calificativos, es evidente que en el día a día las personas con TGD se encuentran con muchos calificativos pero lo único cierto es que al igual que el resto de las personas merece la pena vivir la vida digna y plenamente y con total respeto de las limitantes que pudiera llegar a tener.

4.4 La sexualidad en la tradición educativa

Ese miércoles llegue al CAM justo a la 1:30pm, como de costumbre la cita con los padres fue a las 2:00 de la tarde pero durante las entrevistas siempre llegaban pasado las 2:15pm, por lo pensé, seguro los padres no han llegado. Cuál fue mi sorpresa que estaban todos parados frente al salón que me habían asignado para las entrevistas, incluso estaban otros padres de familia que no entreviste pero que se enteraron del grupo de discusión.

Al pasar frente a ellos trate de no mostrarme sorprendido ni nervioso pues yo esperaba doce y ahí eran como veinte personas que entre murmullos escuche cuando le decía la mamá de Nicole a la pregunta de un señor . ¿A poco él es? Si es él, se ve joven verdad. Entonces recordé las palabras del director del CAM que me dijo recién llegué- oye David déjate la barba crecer para que te veas más grande, eso en tono burlón, que por cierto no tomé en cuenta pero vaya que formaba parte de la primera impresión, prejuicio y estereotipo que se forman las personas, iguales que los existentes en los padres y madres en torno a la sexualidad de sus hijos que salieron a relucir en los minutos siguientes.

Por lo anterior pude comprender el pensamiento implicado de los participantes que en esencia se apega a un dogma acuñado por la ideología heredada (prejuicios y estereotipos) de tal suerte que la problemática en cuestión, o sea la interpretación de la sexualidad tendría una visión parecida, lo que más nos han enseñado y que sin lo cual apenas tendríamos un referente, un modelo de salud, cuidado y prevención, pues a menudo se deja de lado aspectos de la personalidad que también forman parte de nuestra sexualidad (pereda, 2003) entonces esto no tendría por qué ser la excepción.

Entrados en la temática de sexualidad y cada uno de ellos narrado sus experiencias y vivencias, precisamente emerge el punto de vista mayormente orgánico que acompaña la tradición de educación en sexualidad y el discurso

médico, también ahí se abre la pauta en función de las voces que narran sus experiencias nuevos matices en torno a la sexualidad los aspectos que también componen la totalidad del cuerpo y que forman parte de las vivencias en las que se expresa el ser humano (Baldaro, 1992).

Dice la mamá de Nicole: “La sexualidad para mi es algo natural que lo pide el cuerpo”. (M. Corona, comunicación personal 10 de junio de 2016).

Entonces dice el papá de Alex: “Pues para mi es la atracción de dos personas ya sean del mismo sexo o de diferente sexo”. (A. Cruz, comunicación personal 10 de junio del 2016).

Agrega la el papá de Luis: “Pues yo creo que la sexualidad es la individualidad de cada persona, es una relación entre ambos sexos y las categorías biológicas y sociales”. (A. Sánchez, comunicación personal 10 de junio de 2016).

Todos en ese momento se vieron y entonces la mamá de Raúl dice: “¡Ay! El por qué esta joven y trae el diccionario en la cabeza. En eso a todos se les escapa una risa y a manera de tranquilizar a todos responde la mamá de Mónica un tanto seria: *eso nos hace bien para aprender*”. (S. Vivanco, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Entonces yo añadí: No se preocupen vamos todos a agregar ahorita algo a nuestro diccionario para estar iguales.

Pronuncia la mamá de Alejandro. “Yo lo que pienso es que nos da pena hablar y explicarles a nuestros hijos porque antes era solo tema para adultos y era totalmente penado que hubiera relaciones antes del matrimonio. ¡Pasa que nos da pena hablar pero ahora si tenemos que hablarlo! Por ejemplo yo le decía antes a mi hijo que va en 4° grado cuando te bañes lávate bien el pajarito y el me respondió, no mamá se llama pene y tú tienes vagina y yo me puse roja y pensé

cómo es posible que me diga eso”. (M. Hernández, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Dice la mamá de Judith: “Yo con mi hija no puedo hablar de esto por lo mismo que yo la veo como una niña chiquita yo veo que le gustan los juguetes de niñas o sea yo siento que ella no tiene interés de tener novio o algo así”. (V. Díaz, comunicación personal 10 de Junio de 2016).

Agrega la mamá de Alejandro: “Yo le explicaba a mi hijo pero cosas de los cambios de su cuerpo, por qué le sale vello y por qué crecieron partes de su cuerpo en lo demás no veo interés y pues no le explico”. (M. Hernández, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Pero si tienen interés argumenta la mamá de Elías: “Mi hijo hace dos meses desde que entró esta Nicole me decía mira mamá ahí viene Nicole y se echaba los perfumes completos y decía mira es mi novia y yo le decía; Elías no es tu novia, es tu amiga, pero la veía y decía es mi novia es mi novia pero si se emocionaba mucho”. (D. Tapia, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Entonces rápido dice la mamá de Valeria: “También Valeria solo que aquí el caso es que ella se enamoró de un niño y él no la quería y le explicamos y pues parece que si entendió que cuando no es para uno pues no es y ni modo”. (E. Hernández, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Refiere la mamá de Carlos: “Mi hijo dice que una niñita de aquí, este dice que es su novia pero o sea se abrazan y todo eso y salen al recreo y andan jugando, más bien yo creo como amigos pero él si me ha dicho que le gusta la niña”. (M. Armenta, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Agrega la mamá de Judith: “Con mi hija no puedo hablar cosas de la sexualidad porque hoy se lo digo pero ya mañana se le olvidó, quizá soy mala explicando y

hay que decírselo con peritas y manzanas y me desespero". (V. Díaz, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Agregué entonces: Retomando sus opiniones, ustedes díganme ¿cómo los aspectos emocionales, de atracción y de relacionarse forman parte de la sexualidad de sus hijos?

Dice la mamá de Judith: "Pues es que si forman parte ¿no? Así desde que alguien a uno se le acerca y con el roce de piel y esas sensaciones de atracción yo digo que ellos también las tienen". (V. Díaz, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

A lo que completa la mamá de Fernando: "Pues claro que sí, aunque ellos tengan discapacidad saben, y si no ya su compañeros están bien despiertos, en qué sentido lo ven o como lo ven, no sé, pero si ya están despiertos aunque no lo expresen todos igual" (K, García, comunicación personal 10 de Junio del 2016).

Dice la mamá de Valeria: "Pues estos niños tienen su corazoncito, tienen esa ansiedad o no sé cómo decirlo, por expresarse, a veces son más afectuosos que nosotros que según estamos bien". (E. Hernández, comunicación personal 27 de Mayo del 2016).

En la mayoría de casos la familia que vive con personas con TGD consideran que ellos son "asexuales" o que serán el "eterno niño chiquito" que vive en un mundo ilusorio por lo que se vuelve doblemente discriminado, por un lado su condición y por el otro las limitantes a expresarse libremente a través de su sexualidad.

Se trata de aprender a hablar del tema con naturalidad, otorgando a los padres de familia o tutores la confianza, seguridad y conocimiento para apoyar a sus hijos e hijas tanto en su desarrollo físico como emocional, puesto que al igual que el

resto de niños las personas con TGD o con alguna discapacidad exploran su cuerpo se interesan en sus compañeros y establecen relaciones afectuosas con su círculo familiar y de amistades.

En este sentido es importante aclarar que no existen diferentes sexualidades (para adultos/ niños/ niñas/ TGD/ discapacidad) la sexualidad es una sola. La sexualidad humana, la cual se manifiesta de diferentes maneras según los estadios de nuestra vida. Por lo que requieren de educación referente a su sexualidad al igual que todos, pues la ignorancia en el tema crea un obstáculo para comprender su propia sexualidad (Rivera 2008).

Por lo anterior se demuestra que la sexualidad no solo es de las personas que no presentan TGD, sino que es parte integrante de la humanidad. La sexualidad en personas con TGD es más bien una problemática ideológica y discriminatoria y no de la deficiencia propiamente (SEP, 2004).

4.5 El mañana de mi hijo/a

Una de las primeras cosas que uno se da cuenta al entrar a un Centro de Atención Múltiple es el reto que uno debe asumir ante su población, ante las necesidades que tienen y las expectativas que se generan, mi primera impresión que yo como psicólogo educativo tenía de la educación especial era muy acorde a la teoría de apoyo e inclusión estas analizadas y revisadas muy a menudo durante mi formación.

La primera vez que entré al CAM coincidió con el recreo de los alumnos, la imagen de unos en el suelo gritando, otros dando vueltas en su mismo eje y algunos otros muy quietecitos, recuerdo bien estaba una niña jaloneando a otra de una manera muy brusca que sentí le quitaría el suéter, al momento se escuchó un estruendoso grito que dijo ¡suéltala! Tiempo después supe que era la maestra

de tercero vaya que con ese grito cualquiera hubiera desistido del jaloneo. Yo observaba desde afuera de la dirección en unas butacas que funcionaron como recepción mientras se desocupaba el maestro Oscar quien era el director del CAM, viendo ese ambiente pensé que había sido una equivocación haber ido, me sentí incapaz de poder aportar algo después de todo no vi donde entraba la teoría ahí.

A los tres minutos de espera llegó una señora al CAM que se sentó al lado mío y se me quedó viendo y me preguntó ¿también esperas al maestro Oscar? Le respondí que sí, entonces me preguntó ahora ¿vienes por algún niño? Y respondí que no, que estaba ahí por un proyecto que quería hacer en la escuela y me preguntó ¿qué estudias? Le respondí que psicología educativa entonces ella en un tono muy sereno me dijo, oye que bueno que te interese en estos niños porque a muchos les da miedo y no quieren entrarle al trabajo que se necesita hacer aquí. Yo le respondí que eso era verdad aunque minutos antes también me había dado miedo, la señora continuo diciendo, a veces nosotros tenemos muchas dudas y necesitamos ayuda de ustedes que estudian y se preparan, yo por ejemplo mi hija hace un año que salió de aquí y de verdad que ha podido ser más independiente porque ya va a la escuela sola, aunque utiliza muletas pero no depende de mí y eso es gracias a que la apoyaron aquí y pudimos sacarla adelante aun con sus limitantes. Pero hay papás que no saben cómo le van a hacer con sus hijos, o qué va a pasar con sus hijos cuando ellos ya no estén y de verdad es importante que haya personas que de verdad se comprometan a ayudarlos.

Ese fue el primer acercamiento con una madre de familia. Esa charla me dejó la primera anécdota que le dio sentido al contexto que mire, entonces si había algo que hacer ahí, seguro había más voces y relatos.

Durante las entrevistas si emergieron esas inquietudes de los padres, que aunque no son el objetivo de la investigación nos dan un acercamiento al trato que

se les da a los niños, niñas y adolescentes con TGD en el entorno familiar y que influyen en la construcción de su sexualidad que pertenece a nuestro objetivo.

Precisa la mamá de Berenice: “Pues a veces me pregunto ¿qué va a pasar cuando no esté yo? Por eso quiero que aunque sea hable, que sepa ir a la tienda y pedir lo que necesita y contar su cambio, o que pueda siquiera agarrar la jarra y servirse agua”. (P. Cisneros, comunicación personal 31 de Mayo del 2016).

Menciona la mamá de Judith: “Es absurdo pero pensamos que nunca va a estar sola, ¡tontamente! ¿Verdad? pero más bien pienso en que le voy a dejar, para que ella pueda subsistir, más bien me preocupo en que voy a hacer yo para que ella pueda vivir”. (V. Díaz, comunicación personal 3 de Junio de 2016).

Comenta la mamá de Valeria: “A lo mejor yo me he cerrado en pensar en eso, ¿qué podría pasar más adelante? porque me da miedo pensar que vaya a sufrir”. (E. Hernández, comunicación personal 27 de mayo de 2016).

Señala la mamá de Fernando: “Yo pienso que en un futuro tiene que desenvolverse, no todo el tiempo vamos a estar nosotros” (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Expresa la mamá de Carlos: “No he pensado en que va a pasar más adelante con mi hijo, mientras esté yo pues no va haber problema, por eso espero que Diosito me dé el suficiente tiempo para estar con él y que no sufra mi niño”. (M. Armenta, comunicación personal 25 de Mayo del 2016).

Alude la mamá de Raúl: “(Exclamaba, mientras dejaba perder su mirada y con una voz un tanto solloza) ¡Uchala! Ayyy la verdad tal vez me da miedo porque siento que siempre voy a estar con él o yo me he cerrado, no sé eso es lo que yo pienso” (S. Vivanco. Comunicación personal 2 de Junio de 2016).

Lo que resalta de las palabras anteriores es una condición de apego y una tendencia al cuidado constante que dificulta la calidad de vida y desarrollo de su sexualidad de esta población, pues los padres se adjudican metas, proyectos y logros de sus hijos con TGD, formando a un “niño/a burbuja” cual reflejo de otra vida.

Es así que estos padres buscan que sus hijos logren adoptar la conducta que les permita ser tolerados y respetados en el seno de la sociedad, quieren que no se les rechace por eso a menudo contradictoriamente son quienes frenan sus posibilidades.

De esta manera podemos notar que estas voces coinciden con lo que menciona Cabeza, (2001) que a menudo los padres de niños con TGD experimentan frecuentemente incertidumbre e inquietudes ante el futuro de sus hijos, sensaciones que estresan a los padres al grado de poder generar depresión e insatisfacción personal.

Ahora bien, también se resalta la negación de un evento que tarde o temprano va a llegar la ausencia paterna o materna, si bien los padres son quienes se encargan de impulsar la vida de la persona con TGD a veces en este transitar se van alejando a personas que más adelante pudieran ser de ayuda para sus hijos. Esto no significa que se remplace el rol de los padres pero sí que busquen sostén de familiares, amigos o personas de confianza que puedan apoyar (Palacios y Rodríguez, 1998).

Pues casi en todos los casos los padres y madres refieren que prefieren cerrarse a pensar en la separación por miedo a que su hijo pueda sufrir o ser maltratado por alguna persona. Podemos notar la angustia que esto genera siendo en algunos casos favorable la idea de heredar bienes materiales como forma de garantizar la estabilidad del pariente.

Por tanto se puede considerar que la calidad de vida de una persona con TGD no está solo en función de la deficiencia marcada por una limitante sino incluso maximizada por la prohibición de apoyos individualizados provenientes del entorno familiar.

El apoyo que los padres otorgan a sus hijos con TGD debe de llevar la enmienda de adaptación de su familiar al medio, reduciendo su vulnerabilidad, potenciando sus recursos y detectando áreas de oportunidad que adquieran atención especializada haciendo de sus hijos menor malestar psicológico, dependencia y aislamiento social de como ellos podrían lograrlo sin apoyos.

Siguiendo con esta lógica como ya se ha considerado en otros apartados es importante ofrecer no solo servicios a las personas que presenten TGD sino también a las familias cuidadoras como parte esencial a la hora de orientar y generar recursos para el bienestar de las personas que tienen TGD.

Todo ello con la firme idea de promover la adquisición de nuevas capacidades en la persona, cambiando el foco de atención en el “niño, niña o adolescente con limitantes” y llevarlo al “niño, niña o adolescente con posibilidades” componente que representa la importancia de involucrar al individuo en tareas cotidianas para avanzar en su autonomía y declinar un poco en la carga representacional que se forman los padres al no saber cómo identificar las posibilidades y alcances de sus hijos, sin olvidar cuales son las preocupaciones y prioridades de las familias, sus competencias iniciales, sus expectativas, así como las ayudas y recursos de los que disponen (Guevara y González, 2012).

Solo considerando a la persona con TGD como potencialmente habilitada para desarrollar destrezas, los padres y madres de familia sentirán que esa persona es un complemento familiar con capacidades y no con limitantes que en algunos casos se relacionan con el rechazo de algún elemento familiar.

4.6 El rechazo temporal y la ausencia paterna

Un día cotidiano en el CAM en el horario de entrada se puede observar a las madres y padres que corriendo llegan apenas alcanzando el horario establecido, otras llegan incluso antes puesto que van a realizar labores de limpieza y tienen que terminar antes que los niños entren, con risas, pláticas y murmullos que se pueden observar también se nota que no hay ningún papá de los niños que vaya a realizar labores de limpieza y apenas algunos van a dejar a sus hijos, siendo en su mayoría la mamás de estos niños las responsables de los aspectos educativos y probablemente también del cuidado y crianza (INEGI, 2016).

Entonces puedo pensar que los padres están en sus trabajos o quizás en casa, en realidad pueden ser ambas cosas, en función de ello se recolecta algunas narraciones que pueden dar respuesta a este fenómeno.

Recuerda la mamá Brenda: “Hay que enseñarles a nuestras hijas a cuidarse si tienen sexo, porque ahora es muy difícil que el papá responda. Yo por ejemplo ya cuando me embaracé le dije al papá de ella y ya no quiso que la tuviéramos, pero en mi mente nunca pasó el abortar”. (P. Vázquez comunicación personal 2 de Junio del 2016).

Expresa la mamá de Carlos: “Yo casi no hablo de su papá, pues tuve problemas con él porque me echaba la culpa de que yo no me cuide, me decía a lo mejor tú no te cuidaste. Entonces empezamos a tener problemas y entonces el vio al niño que estaba así y pues me dejó, aún así de su papá no le hablo mal porque se puede decir que no convivió con él”. (M. Armenta, comunicación personal 25 de Mayo del 2016).

Menciona la mamá de Raúl: “Pues el papá de él cuando lo tuve estuvo con nosotros un tiempo pero después se fue y no regresó, supe que ya tenía otra

familia y la verdad ya no siento nada, es su papá y puede verlo pero nunca lo volvió a buscar". (S. Vivanco, comunicación personal 2 de Junio del 2016).

Dice la mamá de Berenice: "Su papá no vive con nosotras, él no se quiso hacerse responsable de ella, ni siquiera la conoce y a estas alturas no creo que ella lo necesite". (P. Cisneros, comunicación personal 31 de mayo del 2016).

Describe la mamá de Judith: "Yo trato de cuidar mucho a mis hijas y hablarles de sexualidad porque en mis tiempos mi mamá por ejemplo no me hablaba de esos temas yo creo por pena o ignorancia y mi papá nunca estuvo con nosotros. Ahora cuando yo me embarace de esta niña y su papá supo que estaba malita no lo asimiló muy bien, un tiempo me ayudó pero después tuvimos problemas y nos separamos". (V. Díaz, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

"Expresa la Mamá de Carlos: Su papá trabaja todo el día y casi no lo ve entre semana ni los fines de semana. Tampoco porque tiene un equipo de futbol y se va con sus amigos; Él todo el tiempo está conmigo o con su hermana". (M. Armenta, comunicación personal 25 de Mayo del 2016).

La mayoría de parejas que experimentan la llegada de un hijo con TGD tendrán que hacer un esfuerzo por reestructurar la dinámica familiar e incluso la relación conyugal. Por desgracia algunas parejas no son lo suficientemente fuertes para soportar este tipo de tensión.

A veces uno de los padres no puede resistir la idea de tener un hijo con TGD y algunos hombres piensan que son incapaces de ayudar a su propio hijo y por ello se cuestionan su propio valor y su hombría que no les permite buscar ayuda para poder superar la situación que están pasando (Bolio, 2002).

Se torna difícil el buscar apoyo profesional e incluso familiar pues algunos padres piensan que no deben mostrar ninguna emoción, pues tradicionalmente

está mal visto que los hombres sufran en asuntos emocionales, El modelo social hace que la mayoría de padres mantengan reservas a la hora de expresarse.

Es así que en este caso algunos de los padres prefirieron comenzar una nueva familia donde pudieran liberarse de la tensión de tener un hijo con TGD. (Este dato no es generalizable y lo adhiero como una condición de proximidad que nos brinda una idea de la realidad en este contexto).

También las mujeres en algunos casos pueden sentirse renuentes al enfrentarse al nacimiento de su hijo/a que presente TGD, en la mayoría de casos no se llega al abandono pero se transfieren responsabilidades a los abuelos o personas cercanas que puedan hacerse responsables.

Es por ello importante que tanto esposo como esposa acepten la responsabilidad de criar al niño o niña con TGD, sin embargo en ocasiones uno de los padres no está listo para hacerlo, y en estos casos será labor de uno de ellos que empiece por su cuenta a tomar iniciativa (Barbarene, 2004).

Sin olvidar que la labor de ser padres o madres no requiere de opciones si no de compromiso para el nuevo miembro que se adhiere a la familia, quien pese a su condición requiere de un modelamiento funcional por parte de sus progenitores, incluso más marcado con la firme idea que esa persona también logre estructurar con afecto, dedicación y responsabilidad una relación de pareja.

4.7 Afecto y relaciones de pareja con TGD

“Yo quiero que mi hijo manifieste lo que siente y que viva lo que está sintiendo, a pesar de sus problemas cuando él quiere a alguien lo cuida y le demuestra cariño (...) pero yo siento que para él no va haber una relación de pareja por su discapacidad, aunque yo sentiría bonito que alguien le hiciera caso, pero yo siento que eso no va a suceder”. (D. Tapia, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

Recuerdo que durante las entrevistas y el grupo de discusión el tema de las relaciones de pareja y el afecto entre sus iguales era algo usualmente considerado entre líneas, pero también algo que los padres y madres de familia mencionaban no querían hablar.

Podemos relacionar sus narraciones de acuerdo con lo que menciona Cruz, (2014) donde se evidencia la omisión de estos temas en el entorno familia, una realidad palpable pero que nadie quiere tocar, por las expectativas que se pudieran crear algunas personas con TGD y la misma familia entonces a la hora de asumirse suele ser angustiador.

Refiere la mamá de Judith: “Nunca me he imaginado como sería mi hija en una relación de pareja, como mamá, me gustaría que la trataran bien; que la acepten tal como es. Pero como para que ella tenga pareja no sé, no creo, nunca me he imaginado a mi hija con pareja. Si le llegara a tocar una pareja que la quiera así como esta, que la acepte, que sabe que no sabe hacer nada pues sería lo más bonito o sea que no puedo expresar de otra manera, sería lo ideal pero es muy difícil que una persona tenga sentimientos buenos por eso tampoco me pongo a pensar, porque si me gustaría ser abuela, pero no en estas condiciones, porque si ella no se sabe cuidar, ¿cómo va a cuidar un bebé?”. (V. Díaz, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

Menciona la mamá de Raúl: “Nunca he pensado en cómo sería con una pareja, no sé cuál sería sus cambios, pero él es muy estable a pesar de sus problemas porque cuando quiere a alguien él los procura los ve y todo. Mientras no me lo traten mal está bien, yo nunca me opondría pero si le haría la vasectomía, porque ¿quién le va a cuidar a sus hijos? y yo pienso que en un futuro no siempre vamos a estar y pues no soy tan posesiva y él tiene que vivir las cosas conforme a él se le vayan dando yo pienso que la naturaleza va a seguir su curso pero si se diera el caso yo lo apoyaría”. (S. Vivanco, comunicación personal 2 de Junio del 2016).

Comenta la mamá de Carlos: “Me da mucho miedo pensar en eso, me duele pensar en ese momento, por los ejemplos que quizá se le han dado”. (M Armenta, comunicación personal 25 de Mayo del 2016).

Alude el papá de Luis: “Mi hijo si tuviera una pareja sería muy cariñoso. A él le encanta que le den besos le gusta dar besos entonces sería muy cariñoso, pero no creo que él pudiera encontrar una pareja porque quien se va a estar fijando en mi niño con el problema que tiene, pero si sucede no queda de otra más que apoyarlo para ver qué camino forma él, yo me sentiría contento porque es el fin que todos tenemos él tiene su problema pero no quiere decir que su cuerpo no responda, que su cuerpo no tiene ese interés como cualquier persona”. (A. Sánchez, comunicación personal 27 de Mayo del 2016).

Señala la mamá de “Elías: yo creo que con una pareja él sería muy amoroso, conmigo es cariñoso y con una pareja sería igual o más porque esa es la ilusión de todos, aunque a mí me daría miedo porque no sabría cómo reaccionaría él o sea su responsabilidad porque qué tal si lo toma como juego o sea como algo pasajero, pero no sabría cómo reaccionar yo, creo que me cierro y prefiero no pensar”. (D. Tapia, comunicación personal 3 de Junio del 2016).

Un tanto melancólica la mamá de Alejandro menciona: “¡Uchala! Está difícil, esta difícil porque yo lo veo a él que no tiene una maldad de que si me gusto esta

niña voy y le digo o la abrazo y la beso y la verdad como que no tengo la idea de cómo pudiera ser con su pareja, tal vez carismático y para mí sería como que tranquilo y respetuoso". (M. Hernández, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Declara la mamá de Fernando mostrándose animada: "Híjole!! Yo pienso que sería muy cariñoso porque eso es lo que tiene él madamas que yo siento él se clavaría mucho con esa persona porque es lo que tiene pero no sé si esa persona pues lo quisiera a lo mejor por su discapacidad o no sé, quizá si lo acepta como es llevarían una bonita relación; Pero pues quien sabe la verdad no lo he asimilado que llevará una relación con alguien yo digo si lo aceptan como es pues yo feliz, hasta quizá hasta él cambiaría su forma de ser". (K. García, comunicación personal 30 de Mayo del 2016).

Expone la mamá de Valeria: "Pues ella tiene su novio y todavía se hablan, hasta son muy fieles y según esto ella dice que se va a casar con Pepe y yo la apoyaría pero no sabemos en el futuro que podría pasar, si se casa ella sería linda y todo muy normal como pareja regular". (E. Hernández, comunicación personal 27 de Mayo del 2016).

A propósito de lo anterior puedo recordar que el día que se llevó a cabo el grupo de discusión, antes de iniciar, la mamá de Judith me comentó que su esposo andaba un poco molesto porque Judith le había pedido que la dejara tener novio, ya que le gustaba un compañero de la escuela de natación donde asistía regularmente, el chico era de la misma edad y también con TGD, entonces me pidió que si por favor podía tocar el tema o hablar con su esposo.

En este punto nos encontramos con la inquietud de los padres ante el intento de sus hijos, por iniciar un noviazgo, resalta en las narraciones frases como: "no lo había pensado" o "es difícil pensarlo" una manera de negación ante lo que

representa iniciar una relación de pareja que eventualmente requiere de responsabilidades, constancia, compromiso, atención etc.

Así también se puede notar en sus narraciones las limitadas expectativas que se le atribuyen al hijo con TGD para poder desarrollarse en pareja o para que alguien se fije en él o ella, condición que sin duda se le trasmite consciente o inconscientemente y disminuye su autoestima contrario a lo que se pretendería.

Por tanto es importante fomentar la autoestima de mujeres y hombres con TGD como una de las mejores estrategias que le permitan desarrollar su autonomía e independencia que le faciliten vivir en una relación de pareja.

De otra manera nos arriesgamos a que los padres y madres aseguren sería difícil que sus hijos pudieran brindar un real compromiso a la relación. Esto se relaciona con lo que menciona Arnau, (2004) ante las consideraciones que se plantean las personas cuando sus hijos quieren formalizar una relación, pues los chicos pueden comprender la importancia de la intimidad como acto de cercanía del otro/a que no es de su familia y se muestran interesados en aspectos de socialización y afectividad donde se reconoce a un cómplice de vida y no como participe de relaciones erótico- genitales que a menudo son las primeras representaciones que se forman los padres y no sus hijos, desde esta lógica los padres y madres temen un final que los hijos aun no tienen en mente.

A causa de distintas razones no se les da la oportunidad de desarrollar su sexualidad a personas con TGD se les ridiculiza si expresan deseos amorosos o sexuales ente personas de su círculo social como vecinos, amigos o personas cercanas.

Destaca en este plano también el miedo de la familia al enfrentarse con los deseos reproductivos de sus hijos, sin lugar a duda las posturas discursos y prácticas que se mantienen en torno al fenómeno son variadas por razones de

educación, creencias, mitos y prejuicios que componen las tradiciones de nuestra sociedad quienes a menudo los consideran inferiores o incapaces de poder procrear (Mora y Rodríguez, 2011).

Pese a lo anterior es momento de concebir el derecho de vivir y disfrutar la sexualidad tengamos TGD o no pues al igual está presente en las diferentes etapas de nuestra vida, quizá las personas con TGD la experimentan de manera diferente pero acaso por ello ¿no tienen que vivirla tan digna, tan plena o menos intensa?

Consideraciones finales

La singularidad y relevancia que se destaca en esta tesis, mantiene como intención principal la interpretación de los sentidos y significado de la sexualidad que se construyen los padres de alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo a partir de sus experiencias cotidianas, así como de la influencia que el medio social, político, religioso y cultural les ofrece. En función de la misma tesis se llegan a distintas consideraciones finales y resultados que se obtienen desde la interpretación de la narrativa de los padres y madres de familia.

Por lo que esta investigación pretende ser un aporte a lo que interpretación de sexualidad se refiere por parte de los padres y madres quienes influyen en el proceso educativo y de adaptación escolar y social de sus hijos con TGD. De igual manera la importancia de esta investigación radica en que retoma recientes perspectivas de investigación (Ortiz, 2016, Chona, 2016 y Murillo, 2015) que consideran a la narrativa como forma de conocer la vida escolar en donde convergen acontecimientos de la vida en familia y en sociedad.

Ahora bien, resulta preciso explicar en este punto la relevancia de identificar una situación concreta como es la sexualidad en alumnos y alumnas con TGD que emerge desde la práctica educativa existente en muchos de los centros educativos particularmente en los CAM, y que se hace necesario considerarla y eventualmente incidir en ella.

Es entonces que el psicólogo educativo como profesional le compete aportar elementos que ayuden en el proceso educativo de las personas en ámbitos escolares y extraescolares, desarrollando técnicas que permitan reconocer como estos se sienten, piensa, aprenden y conocen para adaptarse en su medio circundante.

En este escenario el papel del psicólogo educativo se destaca en la comprensión tanto interna como externa del ámbito educativo; es decir, toma en

cuenta las variables que giran en torno a un fenómeno determinado que afecta la actividad académica, personal y social del sujeto, por lo que requiere de estrategias que incidan en el mejoramiento de la educación.

Aunado a lo anterior el psicólogo educativo requiere reconocer lo que la gente expresa, pues de esa manera reconoce qué influye en su comportamiento, cómo se construye una interpretación de sí y de su medio en el que se desenvuelve e interactúa de manera cotidiana.

Porque es desde la cotidianidad donde surgen problemas específicos que requieren de atención del profesional con una actitud crítica, responsable y flexible ante lo que implica el análisis de lo cualitativamente humano.

Por lo tanto tendrá que elaborar teorías que expliquen el comportamiento y pensamiento de los seres humanos y en algunas ocasiones a predecir sus acciones futuras pudiendo intervenir en ellas a manera de apoyo.

Siguiendo con esta lógica, el psicólogo educativo reconoce las dificultades que existen ante la educación de sexualidad en personas con TGD y por ende la importancia de la comprensión integral de esta característica del ser humano, en la que se adhieren componentes que dificultan ese transitar, como lo es las personas con TGD quienes a menudo están condicionadas por el entendimiento y prácticas familiar de lo que a su sexualidad se refiere.

Es así que este trabajo expone las inquietudes, los miedos, el sentir y el significado que cada uno de los padres y madres le atribuye a la sexualidad de sus hijos con TGD es decir, el acontecimiento experiencial entendido desde la expresión hablada.

Ya en este punto podemos trasladarnos a lo que anteriormente hemos referido desde las voces de los participantes, pues bien nos encontramos frente a una

problemática de sexualidad en estudiantes con TGD de un CAM que muchas veces será moldeada desde las ideas, creencias, prejuicios, estereotipos y estilos de crianza que se construyen los padres y madres de familia de acuerdo a su educación y desde sus propios criterios e incluso en algunos casos desde los criterios de los docentes y personal a cargo en la institución escolar como el CAM.

Entonces el analizar la sexualidad en niños, niñas y adolescentes con TGD implica tener en cuenta la actitud de los padres ante la problemática de sus tutelados, después de todo lo que se ha considerado la razón es fácilmente deducible: La persona con TGD está fuertemente condicionada en todos los niveles de su personalidad por su entorno familiar, y escolar debido a sus limitantes y al ambiente que se le restringe, es así que queda establecido que sus experiencias suelen quedar limitadas en el plano familiar (Amor, 1997).

Por esto toma importancia este tipo de estudios que hace de lo privado un aspecto importante a considerar, va más allá de lo que está entre nosotros pero no con nosotros, esa realidad alejada que se pretende acercar a manera de sensibilizar y crear conciencia en los espacios educativos y en las realidades familiares y sociales que desde sus voces dan cuenta del sentido y significado que se construyen los padres y madres respecto de la sexualidad de sus hijos, desde donde se entretrejen acontecimientos, acciones, vivencias y episodios que se forman de manera personal, en familia y en la escuela. Dando así un lugar y un sentido a lo ocasional, a lo fortuito y a lo cotidiano.

Desde donde muchas veces surgen narraciones que declaran desigualdad y discriminación existente en nuestra sociedad, algunas veces con la intención de marginar y otras tantas sin quererlo hacer siendo más bien resultado de la indiferencia. Desde esta consideración que invita a reflexionar sobre el rol y la incidencia que pueden tener ciertos accionares a la hora de cometer un simple error, capaz de herir a quien se tiene enfrente.

Porque en lo que se refiere a educación de sexualidad en personas con TGD aún existe una desigualdad que no radica precisamente en la documentación formal tampoco está presente en el discurso dominante que mucho anuncia y poco logra pero que más bien se vivencia en las escuelas, en la vida familiar y colectiva, donde es preciso generar espacios que permitan cambiar la mirada dominante ante una población que más que atención requiere acción.

Acción con compromiso de parte de una sociedad en aras de inclusión y aceptación de las diferencias del otro, ese otro que es parte de la vida en común y que también su vivencia se encuentra ligada a narraciones en la que se combina el sentimiento y las emociones con otros sentidos personales, de esta manera se recopilan experiencias de diferentes tipos donde destacan sentidos y significados que emergen y se transforman con la interacción permanente de los sujetos entre sí y con su entorno.

Es por eso que hoy por hoy se requieren tomar decisiones y celebrar contratos que abran espacios para la independencia e igualdad de condiciones en todos los aspectos de la vida de personas con TGD pero sobre todo cambiar nuestras actitudes hacia estas personas y reconocerlos como ciudadanos que igual que todos los demás tienen derecho a reivindicar y externar su sexualidad de acuerdo con sus propios deseos y preferencias, con acceso al apoyo que necesitan y elijen. De esta manera permanecerán empoderados para hacer frente a todos los hitos de la vida que existen y decidir dónde y con quién desean vivir, si se casan y forman una familia, qué tipo de trabajo desean desarrollar etc.

Cuando gocen de igualdad de políticas e ideologías de la familia y sociedad para ser en medida de lo posible autosuficientes, las personas con TGD estarán empoderadas para construir de manera más intensa y positiva nuestro futuro en común.

Referencias

- Albero, A. (2011). *Televisión, violencia y sexo en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Alonzo, C. (2008). *Educación desde la discapacidad*. Barcelona: GRAO.
- Amenzúa, E. (2003). *El sexo: Historia de una idea*. Revista española de sexología, 115-116, 7-19.
- Amor, R. (1997). *Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia mental*. España: Iberia.
- Antona, A. (2003). *Adolescencia y salud*. Papeles del psicólogo, 23, pp. 45-53.
- Arboleda, L. (2008). *El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigación cualitativa*. En Revista de la facultad nacional de la salud pública, 1, pp. 69-77.
- Arnau, S. (2004). *Sexualidades y discapacidades: La igualdad diferente*. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de Foro de vida independiente Sitio web: <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0098/syd.pdf>.
- Ayarza, A. (2011). *Educación sexual para adolescentes*. Bogotá: Magisterio.
- Bakhtin, M. (2003). *La construcción de la enunciación*. Barcelona: El colegio de México.
- Baldaro, J. (1992). *La sexualidad del deficiente*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Balmés, F. (2007). *Dios, el sexo y la verdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barbaranne, J. (2004). *Un niño especial en la familia*. México: Trillas.
- Barra, E. (2009). *El desarrollo moral una mirada una introducción a la teoría de Kohlberg*. Revista latinoamericana de psicología, 19, pp. 7-18.
- Barragán, F. (1997). *La educación sexual: Guía teórica y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Barragán, F. (2013). *Niños, niñas, maestros, maestras: Una propuesta de educación sexual*. Díada Editora. Sevilla España.
- Barragán, F. (1999). *Sexualidad, Educación sexual y género*. Sevilla: Novograf.
- Barriga, S. (2013). *La sexualidad como producto cultural*. Andaluza de ciencias sociales, 12, pp. 90-108.
- Belgich, H. (2001). *Los afectos y la sexualidad en la escuela*. Argentina: Homo sapiens.
- Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad*. Ciudad de México: FCE.
- Bolio, E. (2002). *Relaciones entre padres e hijos*. México: Trillas.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4, pp.4-20. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Botia, F. (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad*. España: GRAO.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos; formación desarrollo y perdida*. Madrid: Morata.

- Bravo, L., & García, U. (2013). *La entrevista: Recurso flexible y dinámico*. Investigación en educación médica, 7, pp. 162-167.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Icfes.
- Burguiere, A. (1988). *Historia de la familia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burin, M. y Meler, I. (1998): *Género y Familia*. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad, Buenos Aires, Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El Género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Caballer. V. (2009). *Valoración de la dependencia*. Madrid: Pirámide.
- Cabeza, H. (2001). *Los padres del niño con autismo: una guía de intervención*. Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación, 1 (002), 1-16.
- Cabrera, N & Mendoza, H. (2015, Enero). *El papel del psicólogo en el ámbito educativo*. Alternativas psicología, volumen 31, Pag 26-29.
- Calixto, R. (2008). *Educación de la sexualidad*. Ciudad de México: Castellanos editores.
- Canales, M., & Peinados, A. (1994). Grupos de discusión: En *Métodos y Técnicas cualitativas de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Caricote, E. (2012). *La sexualidad en la discapacidad intelectual*. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de Educere Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140020>
- Caricote, E. (2012). *Sexualidad en adolescentes discapacitados*. Redalyc, 16, pp. 53-57.
- Carlson, N. (2006). *Fisiología de la conducta*. Madrid: Pearson Educación.
- Carrasco, J. (2013). *Sexualidad y síndrome de Down*. México: Trillas.
- Castoriadis. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Chaves, R. (2004). *Adolescencia y manejo de la sexualidad*. Recuperado el 24 de Julio del 2016, de BINASSS Sitio web: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v27n632002/art4.pdf>
- Chona, J. (2016). *Voces de la experiencia: una aproximación narrativa al saber ser de maestros en espacios de autoformación*. (Tesis doctoral). Recuperado en el sitio Web http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/YFDPHR63JR8C4M2MNBQ1FU23924QCX499NQUAU3I6N4DAKLLS1K-05644?func=full-set-set&set_number=016215&set_entry=000001&format=999.
- Choza, J. (1991). *Antropología de la sexualidad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- CMEIS. (2008). *Coalición Mesoamericana para la Educación Integral en Sexualidad*. Ciudad de México: Soluciones Gráficas. Disponible en línea: <http://www.coalicionmesoamericana.org/> (Consultado el 16 de noviembre de 2015).

- Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación especial*. Ciudad de México: Porrúa.
- Collignon, M. (2010). *Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas narrativas*. Revista Scielo, 16, pp. 12-45.
- Comunidad Valenciana. (2010). *Dibujando la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual y/o desarrollo*. Recuperado el 21 de Noviembre del 2016, de FEAPS Sitio web: https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/PUBLICACIONES_ARTICULOS/aF_Feaps_guiasesexualidad.pdf
- CONADIS. (2012). *Programa nacional para el desarrollo de personas con discapacidad*. Recuperado el 19 de Noviembre del 2016, de CONADIS Sitio web: <file:///C:/Users/pc2015/Downloads/Programa%20Nacional%20para%20el%20Desarrollo%20de%20las%20>
- CONAFE. (2010). *Discapacidad intelectual: Guía didáctica para la inclusión*. Ciudad de México: SEP.
- Correro, J. (2007). *Plan de apoyo para un niño con autismo*. 24 de Marzo del 2016, de Adaptaciones curriculares Sitio web: <http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%207%20PLAN%20APOYO%20TEA.pdf>
- Cruz Roja. (2009). *Sexualidad*. Recuperado el 11 de Abril del 2016, de Cruz Roja Sitio web: <http://www.cruzroja.es/crj/docs/salud/manual/003.pdf>
- Cruz, M. (2004). *Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad*. Redalyc, 22, pp. 147-160.
- Cruz, M. (2004). *Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad*. Scielo, 22, pp. 147-160.
- Cruz, M. (2014). *Mitos acerca de la maternidad en mujeres con discapacidad*. Perinatología y Reproducción Humana, 28 (2), 91-96. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/prh/v28n2/v28n2a4.pdf>
- Daros, W. (2009). *Ideología, práctica docente y diferencias culturales*. Argentina: Atemisa.
- De la Cruz, A. (2001) *Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual*. Consejo de la juventud de España, Madrid.
- DEE. (2009). *Folleto de dirección de educación especial*. 28 de junio del 2016, de SEP Sitio web: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional/documentos/Folleto_DEE.
- DEE. (2010). *CAM Laboral. Atención educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad*. Documento de trabajo. México: DEE.
- Donini, A. (2005). *Sexualidad y familia*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- DOWN. (2013). *Formación para la autonomía y vida independiente*. Recuperado el 23 de Agosto del 2016, de DOWN ESPAÑA Sitio web: https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/144L_guia.PDF
- Egoiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia*. Ciudad de México: Pax México.

- ENAH. (2017). *Primer coloquio de antropología y discapacidad*. Recuperado el 27 de Mayo del 2017, de ENAH Sitio web: <https://discapacidadmotriz.org/coloquio-antropologia-discapacidad/>.
- Escalera, C. (2004). *Intimidad, privacidad y salud sexual de las personas con discapacidad*. *Información Psicológica*, 85/86, pp. 60- 70.
- Escamilla, M. & Guzmán, R. (2017). *Educación sexual en México: ¿Misión de la casa o de la escuela?* 12 de febrero del 2017, de UAEH Sitio web: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n10/e1.html>
- Esquivel, L. (1995). *Análisis de la triada familia, escuela y sociedad: Un estudio comparativo*. Recuperado el 9 de Mayo del 2016, de Educación y ciencia Sitio web: <file:///C:/Users/pc2015/Downloads/104-310-1-PB.pdf>
- Estrada, L. (2007). *El ciclo vital de la familia*. Ciudad de México: Debolsillo.
- Fallas, H. & Valverde, O. (2000). *Sexualidad y Salud Sexual y Reproductiva en la Adolescencia*. Módulo de Capacitación para personal de salud. Guía metodológica. San José: Programa de Atención Integral a la Adolescencia, Caja Costarricense de Seguro Social.
- Fernández, C. & Rubio, E. (2007). *Antología de la sexualidad*. Ciudad de México: Porrúa.
- Fernández, J. (1996) *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (1996). *Educación sexual en el aula y en la casa*. Ciudad de México: proyecto sur.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia Galiza: Morata.
- Flores, C. (2008). *Educación de la sexualidad*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Formenti, L. (2005). *Educación sexual: Adolescencia y sexualidad*. Buenos Aires: Lugar.
- Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad*. Ciudad de México: siglo veintiuno editores.
- Freixa, M. (2000). *Familia y deficiencia mental*. España: Amarú ediciones
- Freud, S. (1999). *Tres ensayos sobre la teoría sexual y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- García, N. (2010). *Diferentes desiguales y desconectados*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, R. (2010). Educación sexual: La asignatura pendiente, en: *Educación especial: Aportes de la neuropsicología* (pp. 233-246). Ciudad de México: Horizontes educativos.
- Gómez, J. (2009). *Apego y Sexualidad: entre el vínculo afectivo y el deseo sexual*. Madrid: Alianza Editorial.
- González, S. (2016). *Significado psicológico de sexo, sexualidad, hombre y mujer en estudiantes universitarios*. *Redalyc*, 21, pp.274- 281. Sitio Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248182007>.

- Gotwald, W. (2000). *Sexualidad la experiencia humana*. Ciudad de México. Manual moderno.
- Guevara, y. & González, E. (2012). *Las familias ante la discapacidad*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15(3), 1023- 1031.
- Hernández, A. (2004). *Las personas con discapacidad: Su calidad de vida y la de su entorno*. Aquichan, 4(4), 60-65.
- Hernández, H. (2016). *Espacio público y espacio privado: Miradas desde el sexo y género*. España: Abada.
- INEGI. (2016). *La discapacidad en México*. 16 de Agosto del 2016, de INEGI Sitio web:http://www.cva.itesm.mx/biblioteca/pagina_con_formato_version_oct/apaweb.html.
- Juárez, F & Gayet, C. (2005). *Salud sexual y reproductividad de los adolescentes en México*. Recuperado el 18 de Marzo del 2016, de Revista electrónica Scielo Sitio web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000300008.
- Kaplan, D. (2001). *Sexualidad y educación*. Buenos aires: Novedades educativas.
- Lamas, M. (2006). *Cuerpo*. México: Taurus.
- Lamas, M. (2007). *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo xx*. México: CONACULTA.
- Laplanche, J. (1970). *La sexualidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laqueur, & Thomas, (1990), *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. España: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer, 1994, 3ª. ed.
- Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo*. Ciudad de México: El colegio de México.
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres feminismo y cambio social*. Chile: Colección sociedad y cultura.
- Ledesma, J. (2008). *La imagen social de las personas con discapacidad*. España: Ediciones Cinca.
- Lejeune. C. (1972). *Pedagogía de la educación sexual*. España: Aguilar.
- Leñero, L. (1983). *El fenómeno familiar en México*. México: Galve.
- Lillo, J. (2004). *Crecimiento y comportamiento en la adolescencia*. Revista Española de la Neuropsiquiatría, 90, pp.57-91.
- Linton, R. (2005). *Estudio del hombre*. México: Fondo de cultura económica.
- López F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lovaas, I. (1990). *Enseñanza de niños con Trastornos Generalizados del desarrollo*. España: Martínez Roca.
- Lozano. I. & Rocha, T. (2011). *La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México*. Revista puertorriqueña de psicología, 22, pp. 101-121.
- Luna, G. (1991). *Aspectos políticos del género en los movimientos por la sobrevivencia*. Desde las orillas de la política, 80, pp. 79-89.

- Mandujano, M. (2007). *Hacia una visión antropológica de la discapacidad*. Estudios de Antropología Biológica, 13, pp. 27-48.
- Mannoni, M. (2008). *El niño retardado y su madre*. Buenos aires: Paidós. Águila
- Margulis, M. (2003). *Juventud, cultura y sexualidad*. Argentina: Biblos.
- Martínez, M. & Bilbao, M. (2008). *Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo*. Intervención Psicosocial, 12 (2), 215-230.
- Martínez, N. (2002). *Juventud y discapacidad*. España: Ediciones mensajero.
- Martínez, T. (2016). *Respetando la intimidad: Protección y trato cálido*. Asturias: Recuperado el 23 de Abril del 2016, Asturias. Sitio Web: https://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Asuntos%20Sociales/Calidad/2016_11_22_guia_intimidad_protecc.
- MASEE. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. Ciudad de México: SEP.
- Massolo, A. (1992). *Mujeres y ciudades: participación social, vivienda y vida cotidiana*. Ciudad de México: El colegio de México.
- Massolo, A. (1996). *Mujeres en el espacio local y el poder municipal*. Revista Mexicana de Sociología, 3, pp. 16- 24.
- McCary, J. (2000). *Sexualidad humana*. México: El manual moderno.
- Mckay, G. (2014). *Guía de orientación para el docente que atiende estudiantes con TGD*. Panamá: IPHE.
- Mead, M. (1978). *Sexo y temperamento*. Barcelona: Paidos.
- Meler, I. (2001). *Género, familia y subjetividad*. Revista de trabajo social, 3, pp. 186-198.
- Meler, I. (2011). *Género y familia; Poder, amor y sexualidad desde la subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Mendoza, B. (2008). *La etimología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano*. Recuperado el 7 de Mayo del 2016, de Aproximaciones críticas. Sitio web: http://www.uabierta.uchile.cl/c4x/Universidad_de_Chile/UCH_12/asset/mendoza_a_la_epistemologia_del_sur.pdf.
- Menkes, C & Suárez, L. (2003). *Sexualidad y embarazo adolescente en México*. Revista Redalyc, 9, pp. 2-30.
- Merleau, P. (1980). *Sentido y sin sentido*. España: Ediciones península.
- Mieles, M.,& Tonon, G. (2012). *Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información*. Revista Scielo, 74, pp.193-225. Recuperado en sitio Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>.
- Millán, M. (2014). *Más allá del feminismo: Caminos para andar*. Ciudad de México: Feminismos descoloniales.
- Mondimore, F. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós.
- Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad*. Ciudad de México: Pax México.
- Mora, C., & Rodríguez, M. (2011). *Sexualidad, discapacidad y una población inesperada*. Revista electrónica de psicología, 14, pp. 27-37.

- Moral de la Rubia, J. (2010). *Religión, significados y actitudes hacia la sexualidad: un enfoque psicosocial*. Revista Colombiana de Psicología, 19(1), 45-59.
- Morgade, G. (2007). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Barcelona: Noveduc.
- Morgan, D. (1998). *The focus group guide Book*. California: Sage.
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Argentina: CLACSO.
- NINDS. (2015). *Trastornos Generalizados del Desarrollo*. 12 de Febrero del 2017, de National Institute of Neurological Disorders and Stroke Sitio web: https://www.espanol.ninds.nih.gov/trastornos/trastornos_generalizados_del_desarrollo.htm
- Núñez, B. (2010). *El niño con discapacidad, la familia y su docente*. Argentina: Lugar Editorial.
- Ochoa, A. (2008). *El universo de la sexualidad*. México: Águilas.
- Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental*. Barcelona: Icaria- Antrazyt.
- Oliveira, O. (1989). *Trabajo, poder y sexualidad*. Ciudad de México: El colegio de México.
- OMS, (2006). *Defining sexual health*. Recuperado el 23 de Abril del 2016, de World Health Organization Sitio web: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- Ortiz, A., Rosales, A. (2009). *Aportaciones a los estudios de las sexualidades, Las identidades y los derechos sexuales reproductivos*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, G. (2010). *Educación especial: Aportes de la neuropsicología*. México: Horizontes educativos.
- Ortiz, G. (2016). *Sentidos y significados de docentes sobre interculturalidad: Relatos de experiencias pedagógicas en educación básica*. (Tesis doctoral). Recuperado en el sitio Web: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/YFDPHR63JR8C4M2MNBQ1FU23924QCX499NQUAU3I6N4DAKLLS1K-03836?func=full-set&set&set_number=016188&set_entry=000004&format=999
- Padilla, A. (2012). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo, infancia anormal y educación especial*. Ciudad de México: Ediciones mínimas.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Papalia, D. (2010). *Desarrollo humano*. Ciudad de México: MC. Graw Hill.
- Pateman, C. (1998). *El contrato sexual*. Ciudad de México: El colegio de México.
- Pedreira, J. (2000). *Desarrollo psicosocial de la adolescencia: Bases para una comprensión actualizada*. Recuperado el 15 de febrero del 2016, de IMA Sitio web: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/570/04%20BASES%20PARA%20U>.

- Peña, R. (2004). *Ensayo sobre sexualidad*. 16 de Abril del 2016, de ASURI Bilbao Sitio web: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/rqtr/biblioteca/contruccion_sexualidad/Ensayo_sobre_sexualidad.pdf.
- Pérez, C. (2007). *Antología de la sexualidad humana I*. México: Porrúa.
- Pérez, M. (2006). *Pensando la política, representación social y cultura política en jóvenes Mexicanos*. Ciudad de México: Plaza y Valdez.
- Piaget, J. (1980). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
- PREI. (2008). *Programa regional de educación inclusiva*: Recuperado el 5 de abril de 2011, del Centro Digital de Recursos de la DEE: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/institucional/documentos/PI/prei.pdf>
- Reed, E. (1897). *Sexo contra sexo o clase contra clase*. México: Fontamara.
- Reiss, I. (1972). *Hacia una sexualidad racional*. España: Fontanella.
- Rich, A. (1996). *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. Estudios feministas, 10, pp. 15-42.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Rincón P. (2013). *Técnicas para promover la igualdad y la no discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rincón, G. (2006). *Disidencia sexual e identidades sexuales y genéricas*. Ciudad de México: CONAPRED.
- Rivera, P. (2008). *Sexualidad de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de Revista Educación Sitio web: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/529/563>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez. G. (2008). *Treinta años de educación sexual en México*. 23 de Abril del 2016, de UNAM Sitio web: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3483/3.pdf>
- Romero, L. & García, N. (2009). *Voces de dialogo: construcción de identidades*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Romero, R. & Celli, A. (2004). *Actitud de las madres ante la experiencia de un hijo con parálisis cerebral*. Encuentro educacional, 11(1), 68-79.
- Rosales, A & Mino, S. (2012). *La salud sexual y reproductiva de jóvenes indígenas: Análisis y propuestas de intervención*. Ciudad de México: SIPAM.
- Rosales, A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubín, G. (1996). *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En el género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, 35–98. México: PUEGUNAM.
- Rubio A. (2007). *Introducción al estudio de la sexualidad humana*. En F. C. Pérez J. (Ed.). *Antología de la sexualidad humana I*. México: Porrúa.

- Rubio, A. (1998). *Introducción al estudio de la sexualidad: Antología de la sexualidad humana*. 2.ª ed. pp. 17-46. México: CONAPO. (Trabajo original publicado en 1994).
- Ruggier, V. & Arberas, C. (2007). *Trastornos Generalizados del Desarrollo: Aspectos clínicos y genéticos*. Recuperado el 16 noviembre de 2016, de Actualizaciones en neurología infantil Sitio web: <http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v67n6s1/v67n6s1a06.pdf>
- Ruiz, I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, X. (2006). *Familia, escuela y educación de la sexualidad*. Colombia: Transversales Magisterio.
- Saavedra, V. (2006). *Adolescencia y sexualidad*. México: UANL. Trillas.
- Santana, L. (2009). *Género y sexualidad en contextos culturales*. México: EU
- Schorn, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Schutz, L. (2000). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- SEP, (2004). *Estrategias Didácticas. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales en los Centros de Atención Múltiple-Primaria*. México: SEP-DEE.
- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro*. Ciudad de México: SEP.
- Silva, I. (2010). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. 24 de Julio del 2016, de INJUVE Sitio web: http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf
- Silva, T. (1998). *Espacio de identidad*. Ciudad de México: Fondo de cultura.
- Sinason, V. (1999). *Comprendiendo a: Tu hijo discapacitado*. Barcelona: Paidós.
- Stern, C. (2008). *Adolescentes en México*. Ciudad de México: El colegio de México.
- Stesag, N. (2006). *Una mirada exploratoria de las necesidades en educación de la sexualidad*. Recuperado el 24 de Abril del 2017, de Universidad de Chile Sitio web: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200810081634230.Informefinalledsexualydiscapacidadintelectual.pdf>.
- Suárez, D. (2014). *Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19, pp. 763-786.
- Suárez, D., & Ocho, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Revista Nodos y nudos, 2, pp. 16- 31.
- Suárez, H. (2002). *La documentación de experiencias pedagógicas y la gestión del currículum, en Curso Gestión de las instituciones educativas*. Argentina: Flacso.

- Szasz, I. (2000). *Sexualidades en México: Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El colegio de México.
- Tallis, J. (2014). *La sexualidad en la discapacidad orientación para padres y docentes*. Argentina: Miño y Dávila.
- Tarrés, M. (2008). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Ciudad de México: El colegio de México.
- Tejada, A. (1977). *La represión sexual en la España de Franco*. Barcelona: Luis de Caralt.
- Torices, I. (2009). *La sexualidad y discapacidad física*. Ciudad de México: Trillas.
- Torras, M. (2007). *El delito del cuerpo*. Recuperado el 12 de Julio del 2016, de Universidad Autónoma de Barcelona Sitio web: https://d3c33hcgivew3.cloudfront.net/_6be474ac54f5b4ec1db9efd1e8aac382_El-delito-del-cuerpo-Meri-Torras.
- Tubert, S. (1998). *La sexualidad femenina y su construcción imaginaria*. Madrid: El Arquero
- UNAM. (2006). *Escritoras y escritores por la disidencia sexual e identidades sexo genéricas*. Recuperado el 24 de Marzo del 2016, de CONAPRED Sitio web: <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2014/09/disidencia-sexual-e-identidades-sexuales-y-genericas.pdf>
- UNAM. (2017). *Derecho a la sexualidad, la paternidad y la familia*. Recuperado el 25 de agosto del 2017, de UNAM Sitio web: <https://allevvents.in/ciudad%20universitaria/derecho-a-la-sexualidad-la-paternidad-y-la-familia/292593361208698>.
- UNESCO. (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. Recuperado el 20 de febrero del 2016, de Oficina regional para la educación de américa latina Sitio web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800S.pdf>.
- UNICEF. (2017). *Para cada adolescente una oportunidad*. 14 de agosto del 2017, de Unicef Sitio web: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Unicef-Adolescencia-WebFINAL.pdf>.
- Vaggione, A. (2013). *Laicidad y sexualidad*. Recuperado el 20 de Agosto del 2016, de Colección de cuadernos Jorge Carpizo Sitio web: <http://catedra-laicidad.unam.mx/wp-content/uploads/2013/08/Colecci%C3%B3n-Jorge-Carpizo>.
- Valerio, E. & Peralta, M. (1990). *Guía Didáctica de Sexualidad Humana*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Van Manen. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- VVAA, (2002). *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual*. Cuaderno de Buenas prácticas. Madrid: 2ª ed. Feaps.
- Vygotsky, L. (1984). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Ciencias del hombre.

- Wainerman, C. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: UNFPA: Manantial.
- Weeks, J. (1993). *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: Talasa.
- Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Wilson, E. (2011). *Sobre la naturaleza humana*. México: Fondo de cultura económica.
- Wing, L. (1985). *La educación del niño autista*. Barcelona: Paidós.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual*. Madrid: Egales.