



¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela?

Laura Rangel Bernal

¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela?

Educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad.

La educación sexual, como una herramienta para promover la salud sexual y reproductiva de la población desde la infancia y la adolescencia, ha cobrado relevancia en las últimas décadas. Sin embargo, poco se sabe sobre la forma en la que se imparte dicha educación de manera cotidiana en las aulas.

Más allá de los enfoques pedagógicos y los métodos didácticos establecidos para este fin, con la pregunta ¿qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela?, este libro indaga los discursos sobre sexualidad que circulan en las escuelas de nivel básico, el modelo de sexualidad que dichos discursos promueven y la manera en la que estos contribuyen a mantener incuestionado el ideal heterosexual que culturalmente prevalece en esta parte del mundo, al tiempo que analiza las causas por las que se excluyen y estigmatizan otras formas de concebir y vivir la sexualidad.

A partir de un estudio de caso y mediante el análisis de los elementos lingüísticos que conforman al discurso, así como de los supuestos ideológicos que lo sustentan, la autora presenta un panorama de la impartición de la educación sexual en México que pretende aportar no solo al entendimiento de los procesos de producción y reproducción de los discursos sociales que condicionan nuestro entendimiento y nuestro actuar respecto a la sexualidad, sino que también busca contribuir a su transformación.



INSTITUTO NACIONAL DE CULTURA
RAMÓN LÓPEZ VELAZCO
Indígenas Unidos



¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela?

Educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad

Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la institución editora.

El contenido de los artículos publicados en este libro son responsabilidad única y exclusiva de los autores.

Diseño editorial: Carlos Flores

Portada: Hilda Nuño

*¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela?
Educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad*
Primera edición, 2019

© Laura Rangel Bernal

© Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Departamento Editorial UAZ

Torre de Rectoría, tercer piso, campus UAZ

Siglo XXI, carretera Zacatecas-Guadalajara

Kilómetro seis, colonia Ejido La Escondida

C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas

investigacionyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: 978-607-555-009-1

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

ÍNDICE

Agradecimientos	<i>i</i>
Presentación	<i>iii</i>
Introducción	<i>9</i>
CAPÍTULO 1. La relación entre educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad: algunas consideraciones teóricas	<i>19</i>
Educación sexual: orígenes culturales y conceptualización	<i>19</i>
La noción de discurso desde una perspectiva lingüística crítica	<i>30</i>
La relación entre discurso, ideología y poder	<i>35</i>
Ideología heteronormativa y discurso pedagógico sobre sexualidad	<i>39</i>
Construcción del discurso pedagógico sobre sexualidad: la hipótesis de la recontextualización discursiva	<i>47</i>
CAPÍTULO 2. El discurso de la educación sexual en México: historia, enfoques y omisiones	<i>49</i>
Algunos antecedentes históricos	<i>49</i>
Bassols y el primer programa de educación sexual	<i>51</i>
La Ley General de Población y la creación del CONAPO	<i>58</i>
La pandemia del sida y el cambio de enfoque	<i>63</i>
El abordaje de la sexualidad en el currículum escolar en las primeras décadas del siglo XXI	<i>69</i>
Las omisiones del discurso sobre sexualidad de la educación básica	<i>73</i>
La exclusión social como efecto de las omisiones y contradicciones del discurso sobre sexualidad del currículum de la educación básica	<i>77</i>
Dimensión ideológica de la problemática	<i>82</i>
Los docentes y su discurso sobre sexualidad	<i>84</i>

¿Por qué es pertinente estudiar el discurso sobre sexualidad en educación básica?	85
CAPÍTULO 3. Aproximación metodológica al análisis del discurso pedagógico sobre sexualidad	91
Aplicación de un cuestionario y análisis de las respuestas de los docentes	97
Descripción del caso	106
CAPÍTULO 4. Primer nivel de análisis: categorización Sexualidad	117
Potencialidades de la sexualidad	123
Género	124
Concepto de género	124
Roles y estereotipos de género	125
Discurso construccionista sobre sexualidad	131
Discurso biologicista sobre sexualidad	133
Discurso sobre la equidad de género	137
Discurso sobre los riesgos de la sexualidad	142
<i>Topoi</i> de la información sobre sexualidad	144
Discurso sobre la planeación familiar	146
Modelo de pareja y familia	148
Dimensión axiológica y moral de la sexualidad	150
Discurso sobre la adolescencia	153
Regulación social de la sexualidad adolescente	156
CAPÍTULO 5. Segundo nivel de análisis: planos lingüístico y retórico	163
Tópicos, discursos y relaciones interdiscursivas	166
Estrategias del discurso	171
Normalización del deseo heterosexual	172
Invisibilización de otras sexualidades y de otras prácticas sexuales	172
Esencialización de los conceptos de género y sexo	177
Naturalización de la reproductividad	179

Naturalización del modelo de familia y pareja heterosexuales y de la narrativa del proyecto de vida	181
Representación de la actividad sexual de los adolescentes como riesgosa	185
Ubicación del ejercicio legítimo de la sexualidad en un contexto adulto	187
Representación de las prácticas sexuales que tienen lugar fuera de la unidad matrimonio-familia	187
Representación del embarazo como un riesgo y de los métodos anticonceptivos como riesgosos o poco seguros	190
Normalización de las formas de regulación institucional de la sexualidad adolescente	198
Conclusiones	201
Anexos	213
Bibliografía	227

AGRADECIMIENTOS

El presente libro es producto no sólo del trabajo de la autora, sino de las varias personas e instituciones que participaron de distintas maneras en el proceso de su realización. Por ello agradezco, en primera instancia, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que me brindó el apoyo económico para realizar y concluir mis estudios de doctorado y una estancia posdoctoral, periodos en los que se gestó y concretó este libro.

Asimismo, agradezco profundamente al doctor René Amaro Peñaflores por su apoyo y ayuda constante; al responsable del programa de Maestría y Doctorado en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Dr. Arturo Burciaga Campos, por las facilidades brindadas; a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” y al responsable del Programa Editorial, Mtro. Carlos Flores Cortés; a las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321, en particular al actual director, Mtro. José Manuel Lara Pacheco y al subdirector académico, Dr. Víctor Manuel Fernández Andrade; del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en especial, al Secretario General, Dr. Pedro Martínez Arteaga; y del Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde” al Director, Mtro. Alfonso Vázquez, y a la Dra. Xóchitl Esquivel Marentes, subdirectora de Enseñanza e Investigación de dicho instituto.

Expreso mi agradecimiento a todas las instituciones mencionadas por los recursos otorgados para la publicación de este libro que, en última instancia, están dirigidos a promover y difundir los trabajos de investigadoras e investigadores locales, por ello, las reconozco como instituciones comprometidas con el desarrollo educativo y científico del país.

PRESENTACIÓN

De la heterosexualidad que inviliza y margina, a la ética de la laicidad como fundamento de la dignidad y libertad humana

René Amaro Peñaflores/UAZ

¿QUÉ DECIMOS cuando hablamos de sexualidad en la escuela? Educación sexual, discurso pedagógico y cultura heteronormativa (2019) es el nombre del libro de la Dra. Laura Rangel Bernal que me es grato presentar y que forma parte de la relativa y escasa producción sobre el tema en México y en América Latina.¹ Ella es una joven investigadora de la UAA que pone sobre la mesa el tema de la educación sexual en el nivel básico, mismo que cobra gran relevancia en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana,² pues dicha educación sexual es retomada con énfasis por el modelo pedagógico que se configura paulatinamente y que entrará en funciones plenamente en el ciclo escolar 2020-2021. Las nuevas medidas, como la integración en los planes y programas de

¹ De los estudios más conocidos señalamos: Zemaites, 2011; Amuchástegui, 2006; Amuchástegui y Rodríguez, 2005; Granados Cosme, 2002; Dider, 2006; Ojeda Sánchez, 2010; Alegre Benítez, 2013; Morgade y Alonzo, 2008; Morán Faúndes y Vaggione, 2012; Dides, 2006; Torres, 2009; Darré, 2005; Theumer y García Muñoz, 2011; Boccardi, 2014; Anzaldúa y Yurén, 2011; Arteaga, 2012; y Rangel Bernal, 2017.

² Se le denomina así al nuevo modelo educativo que comienza a perfilarse en México tras la aprobación reciente de las leyes ecundarias educativas. Aunque dicho modelo entrará en vigor plenamente hasta 2021-2022, es a partir del actual ciclo escolar que comienzan a implementarse los cambios en las dinámicas de aprendizaje, ponderando la excelencia, el humanismo, la condición democrática y la educación integral. Además, se incluyen asignaturas como la *educación sexual* y la de *perspectiva de género*, componentes centrales de la educación laica, cuyos agentes transformadores son los maestros. Estos puntos son clave en las leyes secundarias de la reforma educativa que promovió el presidente López Obrador en 2019.

estudio de la “educación sexual integral y reproductiva”,³ responden al avance de la derecha política⁴ en las últimas décadas, en particular de la Iglesia católica, imponiendo su visión tradicional sobre la sexualidad. La necesidad de una Educación Sexual Integral,⁵ sustentada en una ética laica dada en la escuela pública, es urgente. La nueva política educativa debe establecer acciones sociales claras y sustentadas en una laicidad alimentada por los derechos civiles y en la creencia de los hombres y mujeres de su propia dignidad; en los principios racionales basados en valores y derechos humanos con dimensión universal. Así se potenciarán los principios morales que justifican racionalmente “la dignidad humana y la libertad” (Barranco, 2019b).

La pregunta con la que comienza el título del libro es directa y enfática debido a que es necesario distinguir lo que entendemos por sexualidad y por educación sexual. La respuesta sobre estas dos variables, sexualidad y educación en la escuela pública, de parte de los sujetos-maestros que la implementan en el acto pedagógico y los discursos sobre sexualidad de estos docentes, constituyen la parte central del análisis de la investigación de Laura Rangel.

³ Artículo 26 de la “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación* (DOF), 30 de septiembre de 2019.

⁴ El concepto Derecha es un término que denota a grupos socio-políticos que constituyen una forma de pensar y de actuar, con un sistema de ideas y creencias que contempla el conservadurismo, el cual comprende el deseo de la estabilidad sobre el deseo del cambio, tanto en el sistema de ideas como en el sistema de relaciones existentes en una determinada sociedad. En el caso de la Derecha Mexicana su principal característica se centra en el elemento conservador, al estar más cercana a los ideales de la religión católica, la cual como toda doctrina religiosa siempre ha adoptado posturas y acciones en contra de los cambios que pudieran generarse al seno de la sociedad, situación que propicia cierta inestabilidad en el sistema de creencias e ideas. (Hurtado Razo, 2013)

⁵ La educación integral en sexualidad está sustentada en el planteamiento de la UNESCO, concretamente en las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad (2017-2018)*, que promueve la educación sexual integral de calidad, así como como la igualdad de género que empodera a niños y jóvenes para que lleven una vida sana, segura y productiva. (Ramírez, 2016).

La autora sostiene que los discursos sobre la sexualidad que circulan en los espacios escolares, suelen ser por razones culturales, fuente de curiosidad y fascinación, pero también de controversia, conflicto y censura. La problematización de la cuestión remite a las prácticas lingüísticas, visiones y concepciones ideológicas que participan en la configuración de la realidad social, y que son parte de una cultura reproductora de la heterosexualidad. De ahí la necesidad de una mirada crítica, reflexiva que busque desentrañar “los tópicos, lugares comunes, ideologías, entre otros elementos que, junto con el compendio de conocimiento científicamente sustentado que conforman los programas educativos, dan como resultado eso que denominamos educación sexual” (Rangel Bernal, 2019, p. 5). La sexualidad es la construcción social constituida por el conjunto de saberes y experiencias sobre el ejercicio sexual entre hombres y mujeres, condicionada por el contexto histórico. En este sentido, la sexualidad tiene un fundamento biológico, pero no se puede explicar sin tomar en cuenta su carácter histórico-social (García Alcaraz, 2001). Por su parte, la educación sexual, nos dice Rangel Bernal, no sólo son un conjunto de contenidos “impartidos y recibidos” mediante un dispositivo pedagógico (proceso didáctico con estructura, programas, objetivos y contenidos), sino también un conjunto de saberes sexuales “impartidos y recibidos” de la vida cotidiana (Rangel Bernal, 2019, p. 18).

Tras esta problematización teórico-empírica, Laura Rangel Bernal formula tres supuestos que guían y dan sentido a su trabajo de investigación: 1) El discurso hegemónico sobre sexualidad en la educación básica en México acota la sexualidad a la forma heterosexual; 2) detrás de los discursos que excluyen la diversidad de prácticas, orientaciones, identidades, deseos y otras manifestaciones que constituyen la sexualidad humana subyace una ideología de carácter heteronormativa que reproduce un modelo único de sexualidad legítima y, por tanto, se reifica abiertamente como discurso escolar unilineal; 3) la hegemonía opera con una ideología heteronormativa en

el ámbito educativo e impide que los discursos sobre sexualidad que se producen en su seno se transformen y sean más incluyentes, por tanto, no responden, no se rigen, a las determinaciones del precepto de laicidad; y 4) tales planteamientos han legitimado prácticas socio-culturales de invisibilización y marginación hacia grupos particulares de la sociedad, de parte de sectores sociales denominados de derecha política o conservadores que operan al seno de la Iglesia católica o en relación a ella.

Cabe señalar que la problemática sobre la sexualidad y la educación sexual, así como su institucionalización paulatina no es exclusiva de México, sino que ha sido una constante histórica en América Latina y forma parte de múltiples luchas sociales con matices diferentes. En nuestro país, en el marco histórico de los años setenta la reforma educativa de aquellos años implementó la institucionalización de los temas de sexualidad en los planes y programas de estudio de la educación básica. Tal condición fue resultado de la lucha entre tres fuerzas sociales claramente distinguibles: El Estado (visión demográfica e influencia internacional), Unión Nacional de Padres de Familia e Iglesia Católica (visión moralista y de “buenas costumbres”) y fuerzas progresistas (visión biológica científica de la sexualidad y control natal). Entonces se instauró un modelo de educación sexual plasmado en programas y libros de texto oficiales. Dicho modelo se estructuró sobre dos ejes: 1) la reproducción de roles estereotipados y 2) la intención de ir introyectando en los niños una visión científica en la conducta sexual con miras a lograr el control natal (García Alcaraz, 2001).

En América Latina, Amy Lind y Sofía Argüello (2009) han estudiado las tendencias de la “luchas por la ciudadanía sexual”, las cuales no son totalmente nuevas, aunque los discursos públicos sobre derechos sexuales y ciudadanía sexual surgieron más recientemente, a partir de los años noventa:

Una amplia gama de movimientos sociales que operan desde diversos espacios han comenzado a tratar el tema de

los derechos de las personas que han sido discriminadas debido a su identidad sexual y/o de género. Estos movimientos, junto con movimientos feministas y movimientos de mujeres más consolidados, han ayudado a replantear el significado del sexo, género y la sexualidad conforme a la manera en que estos configuran los estados-nación modernos y las nociones de ciudadanía. Al mismo tiempo, ha habido una virtual explosión de los debates sobre la moral sexual que afectan a una amplia gama de cuestiones relacionadas con las instituciones sociales contemporáneas, tales como la familia, el Estado, la religión, la educación, la medicina, la psicología y la cultura popular. Temas como el aborto, la educación sexual y el matrimonio entre personas del mismo sexo continúan siendo focos de atención en los medios de comunicación y a menudo dominan las campañas políticas. Tanto defensores como detractores han luchado visiblemente por implementar una nueva legislación con el objetivo de regular (o desregular) prácticas como la prostitución, la oferta de educación sexual en las escuelas públicas y la homosexualidad. (Lind y Argüello, 2009, p. 13)

Estos procesos formaron parte de una tendencia muy visible, cuya respuesta se debió a factores de diferente índole aparecidos en la región:

- 1) El aumento de la movilización de activistas contra la homofobia y la transfobia en América Latina y otras regiones “del sur”. Estas movilizaciones han formado parte de un movimiento más amplio de justicia global destinado a criticar la globalización, el neoliberalismo y formas de estratificación social relacionadas.
- 2) El aumento de la presencia de religiosos y políticos conservadores que influyen, y en ocasiones revierten, los programas y leyes sobre derechos reproductivos en especial respecto al aborto. Frente a estas tendencias el aumento de formas de resistencia, entre ellas, feministas.
- 3) El establecimiento de redes transnacionales que abordan explícitamente los derechos sexuales como una cuestión de derechos humanos y los vinculan a programas de desarrollo y de lucha contra la pobreza.
- 4) Las oportunidades políticas coyunturales que han surgido, donde se han discutido e incluido los derechos sexuales en

los programas de políticas públicas y reforma legal (por ejemplo, las constituciones recientemente adoptadas por gobiernos de la ‘nueva izquierda’ en varios países latinoamericanos).” (Lind y Argüello, 2009, p. 14)

De todo este conjunto de problemas destacamos lo que se derivó y plasmó como “Educación Sexual Integral” en las escuelas, tanto en México como en América Latina,⁶ y que hace falta fortalecer en la esfera pública. En este sentido, un estudio reciente concluye que los contenidos escolares son incompletos y se imparten de manera desigual durante el recorrido académico. De igual forma, la Educación Sexual Integral en México carece de contenidos específicos y de métodos de enseñanza que promuevan la consolidación de conocimientos, actitudes y habilidades para el ejercicio integral y eficaz de la sexualidad y de relaciones interpersonales y de salud; falta, asimismo, transversalidad en las diferentes materias académicas a lo largo de todo el ciclo escolar (Rojas *et al.*, 2017). Por ello se comprometieron todos los países de América Latina a hacer suya la Declaración Ministerial, titulada “Prevenir con Educación”, a implementar y fortalecer diversas estrategias, así como a desarrollar programas alternativos. Por ello, desde principios de este siglo, “México y otros países de la región han logrado avances al respecto. En 2012, México reportó 68% de avance global (82% para salud y 42% para educación)” (Rojas *et al.*, 2017).

En este contexto general e histórico, con sus continuidades y quiebres, se inscribe el libro de Rangel Bernal (2019) respec-

⁶ La Educación Integral en Sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Tal educación busca dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para su bienestar en salud y dignidad. Al mismo tiempo, entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos. (Oficina de la UNESCO en Quito, s/a)

to a la educación sexual formal, como una herramienta para promover la salud sexual y reproductiva de la población desde la infancia y la adolescencia, y que, en efecto, ha cobrado gran relevancia en México y América Latina en las últimas décadas. La exigencia es saber: ¿Cómo se imparte, se construye y se vive dicha educación sexual de manera cotidiana en las aulas? Para responder esta pregunta el libro en cuestión se integró en cinco capítulos: Capítulo 1. La relación entre educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad: algunas consideraciones teóricas; Capítulo 2. El discurso de la educación sexual en México: historia, enfoques y omisiones; Capítulo 3. Aproximación metodológica al análisis de discurso pedagógico sobre sexualidad; Capítulo 4. El primer nivel de análisis: categorización; y Capítulo 5. Segundo nivel de análisis: planos lingüístico y retórico. Con todo, la pertinencia del libro radica en que indaga sobre los discursos de la sexualidad que, se infiere, circulan en las escuelas del nivel básico: aborda el modelo de sexualidad que dichos discursos ideológicos promueven y la manera en la que éstos reproducen, sin reflexión alguna, el ideal heterosexual que culturalmente prevalece y pervive, al mismo tiempo que plantea las causas por las que se *invisibilizan, marginan y estigmatizan* otras formas de concebir y vivir la sexualidad, despojándola de su historicidad.

El abordaje metodológico a través del muestreo se realizó, seleccionándose una escuela secundaria pública en la Ciudad de Aguascalientes. Ella justifica, con capacidad heurística, por qué sólo el caso de un profesor sujeto de análisis de su discurso: por la serie de restricciones y pesadas disposiciones burocráticas establecidas por las autoridades educativas del estado de diversos niveles escolares. Así, y mediante el análisis-interpretación y categorización de los elementos lingüísticos, constitutivos del discurso del profesor, relacionados con el dispositivo pedagógico, devela los supuestos ideológicos que sustentan el discurso sobre la sexualidad y los encuentra en el plano de la heteronormatividad. La autora presenta un panorama histórico de la impartición de la educación sexual

en México, con ello pretende y logra contribuir a la comprensión de los procesos de producción y reproducción de los discursos sociales que condicionan nuestro entendimiento y nuestro actuar respecto a la sexualidad, al mismo tiempo que también busca coadyuvar a su transformación, mediante una postura crítica que también conduzca a la autorreflexión, a la concienciación, como posibilidad necesaria “para analizar nuestras propias creencias respecto a la sexualidad, así como las actitudes y prácticas que dichas creencias engendran” (Rangel Bernal, 2019, p. 5).

El “andamiaje teórico” muy bien estructurado y fundamentado deviene en un conjunto de estrategias y microestrategias del discurso que demuestra y cobran significación pues aportan elementos empíricos que interpelan a la pregunta de investigación, lo cual permite comprender y explicar cómo fue construido el discurso y simultáneamente dar cuenta de cómo está estructurado internamente mediante construcciones lingüísticas. Asimismo, Laura Rangel aporta evidencias para dar pie a nuevas hipótesis sobre la correlación entre el nivel lingüístico y el nivel ideológico del discurso: “tanto las construcciones lingüísticas como las construcciones retóricas que forman parte de un discurso cumplen funciones ideológicas reconocibles al articularse en función de una estrategia discursiva específica. En este caso, ayudan a mantener la hegemonía de la heteronormatividad vigente en el discurso pedagógico sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria” (Rangel Bernal, 2019, p. 155). En todo caso, concluye la autora, esta revisión teórico-conceptual debe servir para plantear nuevos problemas diferentes a los que se tratan en este libro, “dado que ello es la base para la generación de nuevo conocimiento y la expansión de la línea de investigación a la que se adscribe este trabajo” (Rangel Bernal, 2019, p. 12).

Acercas de los hallazgos y aportaciones relevantes del libro, destacamos tres cuestiones que, dice la autora, no figuraron en la literatura sobre el tema: 1) el profesor en su discurso incorpora el tema de la regulación social de la sexualidad, la

cual puede ser ejercida por la escuela, por la Iglesia y por la familia, en tanto que se trata de instituciones sociales que tienen autoridad sobre los cuerpos de los adolescentes, aunque, según lo dice el profesor sujeto de estudio, estas formas de regulación y control también pueden ser ejercidas por los pares, es decir, por otros adolescentes en las interacciones cotidianas que tienen lugar en la escuela; 2) la moral religiosa católica juega un papel importante en la construcción del discurso del maestro de escuela pues se relaciona con la regulación social de la sexualidad y con el modelo de pareja y familia. Ello confirma que la referencia a la religión católica es un factor que influye notablemente en la configuración del discurso sobre sexualidad del profesor en una escuela que se supone es laica. Entonces, salta la pregunta respecto a la presencia de la ideología sexual católica ubicua en nuestra cultura y ¿qué tanto la educación pública en México es tan laica como seguimos pregonando en el discurso público? Hay pues una divergencia entre el discurso del profesor y el discurso del currículum escolar al tiempo que la dimensión moral no es abordada, al menos no explícitamente, por el discurso curricular. Lo que comprueba que no corresponde el discurso del currículum (laico y científico) respecto al discurso del profesor, éste más acorde con la moral conservadora católica que se expresa y confluye en el salón de clases.

Este hallazgo puede ser una limitante de la Nueva Escuela Mexicana, es necesario reivindicar el discurso curricular que recomienda tomar decisiones racionales sobre el ejercicio de la sexualidad basadas en el conocimiento científico, acerca del uso de métodos anticonceptivos y la prevención de enfermedades de transmisión sexual frente al discurso del profesor que recomienda actuar con base en lo que la moral católica, ejercer la sexualidad dentro de los límites de la moral sexual. Así se reproduce la idea y acciones de la heteronormatividad, entendida como un todo unificado, como un sólo modelo de sexualidad, natural, universal y como la única forma legítima de sexualidad.

De esta forma, se hace manifiesta la necesidad de revisar los preceptos del Artículo 3° Constitucional que consigna la laicidad de la educación pública; al igual que el significado histórico de la secularización de la educación en este país, como componente imprescindible de la modernidad nacional. Lo cierto que esto ponen en entredichos tales procesos socio-culturales (secularización) y políticos jurídicos (laicidad), no solamente por los hallazgos de la investigación, sino por otras prácticas que ejercen en las aulas los docentes, “quienes bajo una perspectiva evidentemente religiosa, hacen una ‘lectura cristianizada’ de diferentes temas de las ciencias tanto sociales como naturales, asumiendo esta lectura como parte de la base común cultural o del sentido común” (Rangel Bernal, 2019, pp. 162-163).

La autora apunta con lucidez: “no se trata de poner en cuestión las creencias religiosas o espirituales de los docentes, las cuales en México están amparadas por el Artículo 24 para la totalidad de los ciudadanos... de lo que se trata es de enfatizar la importancia que tiene el apego al principio de laicidad en la impartición de contenidos de sexualidad en la educación básica” (Rangel Bernal, 2019, p. 163). La laicidad garantiza el carácter científico de la educación sexual y se convierte en “una condición necesaria para avanzar en el reconocimiento de los derechos de los y las adolescentes (particularmente sus derechos sexuales y reproductivos), además de que constituyen una vía para la democratización de esta educación en tanto que permiten incluir los intereses y demandas de información de estos sectores de la población en los programas de educación sexual” (Rangel Bernal, 2019, pp. 163).

Lo contrario significa operar en nuestros días un proceso de *deconstrucción* de la laicidad mexicana, de desestructuración de un precepto histórico que perfiló y define el México moderno. El peligro es la pérdida de “la sensibilidad y la memoria histórica que refiere la incursión de la religión en la política”, con el consecuente riesgo de editar nuevos conflictos sociales y militares, como las guerras sangrientas que caracterizan

la historia de México (Barranco, 2019a). La alternativa, nos plantea Laura Rangel, y de ahí, remarcamos la importancia y validez de su estudio, es mantener la reflexión sobre las temáticas y problemáticas que se abordan en el libro, “puesto que la investigación que tiene por objeto contribuir a la mejora educativa no puede sino ser entendida como un esfuerzo colectivo que atañe no sólo a los directamente involucrados en las tareas educativas, sino a la sociedad en general” (Rangel Bernal, 2019, p. 165). En suma, el reto consiste en restablecer con plenitud, y es la oportunidad de la Nueva Escuela Mexicana, la ética de la laicidad que ha instituido y restituya hoy los derechos civiles, políticos, económicos y sociales, sustentados en los principios racionales que permitan brindar los valores desde los derechos humanos con dimensión universal. La ética de laicidad como fundamento de los derechos cívicos para potenciar los principios morales, sustentados científicamente y que, en efecto, justifican racionalmente la dignidad humana y la libertad (Barranco, 2019b).

BIBLIOGRAFÍA

- Amaro Peñaflores, R. y Rangel Bernal, L. (noviembre de 2018). “Educación sexual en nivel básico: el discurso de derecha frente al discurso laico-científico”. En I Congreso de Educación y Desarrollo Profesional Docente, llevado a cabo en Zacatecas, México.
- Barranco, B. (26 de junio de 2019). “La deconstrucción de la laicidad mexicana”. En *La Jornada*. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2019/06/26/opinion/016a2pol>
- _____ (7 de agosto de 2019). “De la moral religiosa a la ética de la laicidad”. en *La Jornada*. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2019/08/07/opinion/016a2pol>
- García Alcaraz, M. G. (2001). “La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta”. En *Educación*, 17(abril-junio), 68-78.
- Gobierno de México (2019). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Hurtado Razo, L. Á. (2013). “La Derecha en el México moderno: propuesta de caracterización”. En *Estudios Políticos*, 9(29), 89-113. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000200005
- Lind, A., y Argüello Pazmiño, S. (2009). “Ciudadanías y Sexualidades en América Latina”. En *Revista de Ciencias Sociales*, 35, 13-18.
- Oficina de la UNESCO en Quito (2019). *Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/la-educacion-integral-en-sexualidad/>
- Rangel Bernal, Laura (2017), “Heteronormatividad y discursopedagógico sobre sexualidad. El caso de un profesor de biología de nivel secundaria [en Aguasclayentes]”, Tesis doctoral, UAA.

Ramírez, S. (2016), *Agenda Sectorial para la Educación Integral de la sexualidad, con énfasis en la prevención del embarazo en adolescentes*. México: SEP.

Rojas, R., de Castro, F., Aremis Villalobos, B en C., Allen-Leigh, B., Romero M., Braverman-Bernstein, A. y Uribe, P. (2017). “Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México”. En *Salud Publica*, 59, 19-27. Disponible en <http://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/8411/11000>

INTRODUCCIÓN

ESTE LIBRO comienza con una pregunta que hace referencia a los discursos que circulan en los espacios educativos en torno a un tema que por razones culturales suele ser fuente de curiosidad y fascinación, pero también de controversia, conflicto e inclusive de censura: la sexualidad. A lo largo del siglo XX, en diversas partes del mundo se crearon e implementaron programas de educación sexual dirigidos a niños, niñas y adolescentes. En su mayoría, estos programas han tenido como objetivo principal promover, desde los primeros años de escolaridad, la salud sexual y reproductiva de la población a fin de garantizar su bienestar general. Al integrarse estos programas al currículum de la educación básica, el tema de la sexualidad como una dimensión ineludible de la vida humana ingresó formalmente a las escuelas tras haber estado vetado por varios siglos. A su vez, dicho ingreso permitió la entrada de numerosos discursos que son fruto de las diversas perspectivas y disciplinas desde las cuales se ha visto y estudiado este tema desde finales del siglo XIX.

Preguntarse qué decimos sobre sexualidad en la escuela, sea como docentes, estudiantes, investigadores, o simplemente como personas interesadas en el tema, implica primeramente reconocer que aquello que decimos y cómo lo decimos, toda vez que se inserta en diferentes discursos, forma parte de prácticas lingüísticas, visiones y concepciones ideológicas que participan en la configuración de la realidad social y que, por tanto, median y condicionan nuestro entendimiento sobre la sexualidad. En segundo lugar, exige que apliquemos una mirada crítica para examinar estos discursos y, de este modo, desentrañar los tópicos, lugares comunes, ideologías, entre otros elementos que, junto con el compendio de conocimiento científicamente sustentado que conforman los programas educativos, dan como resultado eso que denominamos edu-

cación sexual. Esta perspectiva permite no solo ubicarnos en el plano de la crítica sino también conduce a la autorreflexión y a la concienciación, las cuales son necesarias para analizar nuestras propias creencias respecto a la sexualidad, así como las actitudes y prácticas que dichas creencias engendran.

Lo anterior es importante en el mundo actual dado que en las últimas décadas se han registrado diversos cambios en el orden socio-sexual tradicional los cuales han sido motivados fundamentalmente por transformaciones en los roles de género y en las concepciones respecto a las sexualidades periféricas, es decir, aquellas que no se ajustan al modelo heterosexual; así como una separación progresiva entre la actividad sexual y la reproducción que se ha producido y sustentado gracias al uso extendido de métodos anticonceptivos. Dichos cambios, sin embargo, no han logrado contrarrestar del todo la prevalencia de prejuicios y de actitudes negativas hacia el ejercicio de la sexualidad, sobre todo tratándose de las expresiones que se alejan o se encuentran al margen del modelo tradicional sancionado y legitimado culturalmente por instancias jurídicas, religiosas y en algunos casos, científicas, esto es, el modelo heterosexual.

En el caso concreto de este libro, los resultados y reflexiones que sobre este tema se presentan derivan de una investigación que surgió de una preocupación personal con respecto a la invisibilización y marginación de que son objeto las personas cuya orientación sexual e identidad genérica difiere de la heterosexual cisgénero que es concebida como norma en nuestra cultura y que opera en el ámbito particular de la educación básica obligatoria y laica de México. Esta preocupación y el acercamiento inicial que tuve con la problemática y con la literatura que la aborda desde diversas perspectivas me llevó a reconocer que estas prácticas de invisibilización y marginación tienen lugar, sobre todo, en el nivel discursivo (por ejemplo, en lo que dice y no dice el discurso curricular sobre la sexualidad) y que, además, constituyen una forma de discriminación hacia ese sector de la población. Uno de los

efectos más patentes de esta forma de discriminación es la falta de atención a las necesidades educativas en materia de sexualidad que estas personas presentan mientras cursan la educación básica obligatoria.

De tales consideraciones derivó el interés académico por estudiar los discursos sobre sexualidad que circulan en las escuelas de nivel básico, ello con la finalidad de indagar las condiciones y factores que propician que dichos discursos reproduzcan las formas de invisibilización y marginación que se mencionaron anteriormente o que, dado el caso, promuevan su erradicación en los espacios educativos.

Como es sabido, toda investigación parte de un conjunto de supuestos que sirven como fundamento de esta al tiempo que ofrecen un terreno fértil para explorar nuevas ideas y perspectivas que, a fin de cuentas, contribuyan al surgimiento de interpretaciones novedosas y a la identificación de problemas aún no estudiados. Entre los supuestos básicos que orientaron el planteamiento del problema de la investigación se encuentran los siguientes: primero, que el discurso que impera en el ámbito de la educación básica de México acota la sexualidad a una sola de sus formas y manifestaciones: la heterosexual. Segundo, que detrás de los discursos que excluyen la diversidad de prácticas, orientaciones, identidades, deseos y otras manifestaciones que puede tener la sexualidad humana y que la limitan a una sola de ellas, subyace una ideología de carácter heteronormativo que concibe a la heterosexualidad como el único modelo de sexualidad legítimo y, por tanto, el único del que se puede hablar abiertamente en la escuela. Tercero, que la hegemonía de esta ideología en el ámbito educativo impide que los discursos sobre sexualidad que se producen en su seno se transformen y sean más incluyentes, amén de responder o regirse a las determinaciones del precepto de laicidad.

Estos tres supuestos llevaron a considerar la existencia de una correlación entre ideología, producción de discursos en ámbitos institucionales específicos (en este caso el ámbito de

la educación básica) y las prácticas sistemáticas de invisibilización y marginación hacia grupos particulares de la sociedad que tienen lugar en tales ámbitos. Dicha correlación se estudió desde el enfoque de la lingüística crítica y de su metodología que pocas veces se ha empleado para estudiar discursos sobre sexualidad en las escuelas y, por tanto, puede aportar nuevas directrices de análisis e interpretación.

Ahora bien, debido a la multiplicidad de agentes que producen discursos en las diferentes instancias que componen el sistema de la educación básica, la investigación se acotó a un agente en particular: el docente frente a grupo. Esto debido a que, en México, los lineamientos curriculares establecen de manera más bien escueta cómo y bajo qué enfoques se debe abordar la sexualidad en las escuelas, pero, como es sabido, son los docentes quienes trasladan y aplican estos contenidos a las aulas y producen discursos en interacción directa con sus alumnos y con el contexto en el que viven estos últimos. Ello plantea un problema adicional al establecido en los supuestos arriba enumerados pues se sabe muy poco sobre cómo enseñan cotidianamente los contenidos de sexualidad las y los docentes que están frente a grupo, según lo indica la actual falta de estudios que den cuenta de ello.

Agregar nota al pie de página: Entre los pocos estudios realizados sobre el tema, destaca el realizado por Rojas et. al (2017), que incluyó una muestra de más de 3000 estudiantes de nivel básico y ofrece un panorama del estado actual de la educación sexual en México, sin embargo, dado que el método de gestión del conocimiento empleado por este grupo de investigadores es la encuesta, no da cuenta de lo que ocurre en las aulas, un elemento muy importante para conocer los detalles del desarrollo de los procesos educativos que se dan en torno a los contenidos de sexualidad, y que es más factible hacer desde una perspectiva etnográfica.

Por ello considero relevante investigar cómo realizan los docentes las tareas que implican este traslado de discursos de los documentos oficiales y de los libros de texto a las aulas, y

también indagar de qué forma y en qué medida intervienen elementos extralingüísticos como la ideología (heteronormativa en este caso), en los procesos de producción y reproducción discursiva, y cómo esta ideología reproduce el orden socio-sexual y mantienen relaciones desiguales de poder.

De este modo, se situó a los docentes frente a grupo, en tanto que agentes productores y reproductores de discursos, como sujetos susceptibles a ser investigados, y el discurso sobre sexualidad de estos docentes como el objeto de estudio. Asimismo, quedaron establecidos los propósitos de la investigación que consistieron, por una parte, en llamar la atención sobre la necesidad de estudiar la producción y difusión de discursos institucionales que hablan de sexualidad, ello en función de los agentes que los producen y los difunden. Por otra parte, contribuir a la discusión sobre el papel de los agentes educativos como productores y reproductores de discursos sobre sexualidad y generadores de relaciones de poder dentro del aula, con lo cual también se espera aportar elementos para la formulación de propuestas de educación sexual que sean más inclusivas.

En cuanto al contexto institucional específico en el que se llevó a cabo la investigación, se determinó acotar el objeto al discurso dirigido a adolescentes, dado que la educación sexual dirigida a este sector poblacional sigue siendo fuente de controversia y debate, además de que este tipo de educación es una necesidad manifiesta, en tanto que se requiere garantizar el acceso a la población adolescente (Rico, Fienholz y Río: 192) a fin de promover su salud sexual y reproductiva.

Asimismo, se tomó como factor de esta población al grupo que se ubica entre los 12 a 15 años dado que aproximadamente un 90% del colectivo en este rango de edad en México cursa la educación secundaria, que actualmente es el último nivel de la educación básica obligatoria, lo que habla del alcance que tienen los discursos sobre sexualidad que circulan en dicho nivel educativo entre la población adolescente. Además de que se detectaron vacíos de información dado que la mayoría de las investigaciones que tratan el tema de la se-

xualidad y la educación sexual en México y otros países latinoamericanos se enfocan en el nivel bachillerato, quedando pendiente indagar lo que sucede en el nivel secundario.

Como parte de la estrategia metodológica se realizó un estudio de caso instrumental. Mediante la realización de un procedimiento de muestreo cualitativo se aplicó un cuestionario exploratorio a un grupo de cincuenta maestros y maestras que impartían las materias de Ciencias y Formación Cívica y Ética en planteles de nivel secundaria ubicados en la ciudad de Aguascalientes, México¹. De este grupo se seleccionó el caso de un profesor que impartía, en el momento de la investigación, la asignatura de Ciencias I, énfasis en Biología a los dos grupos de primer grado del turno vespertino de una secundaria general localizada en el oriente de la ciudad antes mencionada.

Con los datos que se obtuvieron por medio de una entrevista, la realización de observaciones de clase durante el periodo en el que el maestro impartió los temas referentes a la sexualidad humana a lo largo de dos meses y de las notas de campo que se tomaron en este lapso, se conformó el corpus de la investigación, el cual fue analizado en dos fases. La primera de ellas correspondió al análisis categorial del cual resultaron doce categorías analíticas, tres subcategorías y una metacategoría. En la segunda fase se analizó la estructura y conformación del discurso mediante la aplicación de herramientas teórico-metodológicas derivadas del enfoque del Análisis Crítico del Discurso y con base en un marco interpretativo-referencial lingüístico.

Los resultados del análisis del corpus indican que en el discurso del profesor se materializa lingüísticamente una ideología que es acorde con la ideología heteronormativa en lo que respecta al tratamiento de contenidos temáticos relacionados

¹ Se eligieron estas dos materias dado que, en México no existe una materia o curso unitario de educación sexual, sino que sus contenidos se insertan curricularmente en las asignaturas de Ciencias Naturales, donde se les da un tratamiento desde el punto de vista biológico, y de Formación Cívica y Ética, donde se aborda la sexualidad desde una perspectiva sociocultural con elementos jurídicos.

con la sexualidad. De igual manera, se encontró que, a través de un entramado de estrategias discursivas y mecanismos lingüísticos, que además otorgan coherencia interna al discurso, el profesor presenta un modelo heteronormativo de sexualidad en sus clases. Las implicaciones de estos dos hallazgos en la construcción del discurso pedagógico sobre sexualidad dirigido a adolescentes se discuten en profundidad en el capítulo final. A continuación, se reseña el contenido de cada uno de los capítulos que conforman el libro a fin de proporcionar a los lectores una mirada general de su contenido.

El primero de ellos se integran aportaciones teóricas de diversos autores para definir los conceptos y los constructos que fueron centrales para la realización de la investigación ya que sirvieron para dar soporte explicativo a los hallazgos y, por tanto, para estructurar la línea argumental de este libro. Estos conceptos se desarrollan en torno a dos ejes: el discurso pedagógico sobre sexualidad y el concepto de heteronormatividad.

El segundo capítulo está dividido en dos partes. La primera presenta una contextualización histórica para dar cuenta de las circunstancias sociales y políticas que permitieron la implementación de la educación sexual y el consecuente surgimiento de un discurso sobre sexualidad propio de la educación básica. Esta contextualización histórica que se desarrolla a partir de los principales hitos que se distinguen en su evolución, sirve además como punto de partida para analizar y discutir el rumbo y algunos de los supuestos de la educación sexual en las primeras décadas del siglo XXI. Lo anterior se trata en la segunda parte del capítulo, la cual comienza con algunas reflexiones sobre las implicaciones sociales de la forma en la que se han abordado diversos temas sobre sexualidad en el currículo de la educación básica en los últimos cincuenta años. Se examinan las omisiones y contradicciones de este discurso, y se interpreta la legitimación de la exclusión social de las sexualidades marginales como un efecto de estas omisiones y contradicciones. También se reflexiona aquí sobre

la dimensión ideológica de la problemática y finalmente se discute la pertinencia y relevancia, tanto social como teórica, de la realización del estudio.

El tercer capítulo describe la ruta metodológica que se siguió, en primer lugar, para seleccionar el caso, y posteriormente para obtener los datos con el fin de clarificar las directrices empíricas de la investigación. Adicionalmente se incluye el análisis y los resultados de la aplicación de un cuestionario a un grupo de 50 docentes, el cual arroja cuatro tendencias que dejan ver la forma en la que los profesores interpretan los objetivos de la educación sexual y a partir de la cual pueden hacerse inferencias de cómo se imparte esta instrucción en el país, tema que aún no se investigado a cabalidad. Por último, se describen los detalles del caso y del contexto específico en el que se realizó el estudio.

Los capítulos que siguen corresponden a la presentación y discusión de los resultados obtenidos. Dado que los discursos sociales son de naturaleza lingüística y el lenguaje como sistema y como fenómeno sociocognitivo es sumamente complejo, se establecieron niveles de análisis como recurso metodológico. En este caso, el análisis se realizó en dos vertientes: la primera corresponde a la categorización mediante la cual se pudieron identificar los discursos que confluyen en el discurso analizado. La segunda correspondió al análisis lingüístico y retórico que se realizó para dar cuenta de la estructura y conformación del discurso a partir de la identificación de tópicos, las relaciones entre los discursos que confluyen y de las estrategias discursivas. Este análisis fue relevante ya que contribuyó en buena medida a describir y explicar de qué modo se relacionan la dimensión lingüística y la dimensión ideológica en la construcción del discurso sobre sexualidad del profesor participante. Además de que ayudó también a explicar el contenido de las categorías analíticas y la relación entre ellas.

En el desarrollo del análisis en ambos niveles se incluyen un número significativo de fragmentos de las observaciones

realizadas a fin de brindar una visión de lo ocurrido en las aulas y de recrear, de este modo, las voces de los participantes en la investigación. Este punto es importante dado que, uno de los propósitos de incluir dichos fragmentos fue hacer partícipe del proceso analítico a los lectores y lectoras, en tanto que esto ayuda a brindar mayor claridad sobre este último y sobre las interpretaciones y planteamientos que de él surgieron.

Para concluir se presenta una síntesis de los principales hallazgos a partir de los cuales se argumenta que el maestro realiza un proceso de recontextualización discursiva, a la par de que desarrolla un conjunto de estrategias discursivas a través del cual reproduce un modelo tradicional de sexualidad que coincide con el heteronormativo, por lo que puede decirse que esta ideología se manifiesta en el discurso y que lo hace por medio del lenguaje, más específicamente, a través de construcciones lingüísticas que cumplen diversas funciones y que se manifiestan en tres niveles: el gramatical, el retórico y el argumentativo. Adicionalmente, se encontró que tiene un trasfondo moral de carácter religioso, lo cual se interpreta como un sesgo en la enseñanza de la educación sexual en tanto que se encontró que tiene el efecto de minar la cientificidad de ésta. Finalmente se incluyen algunas reflexiones sobre los alcances y limitaciones del estudio realizado y se extienden algunas recomendaciones y propuestas que esperan ser de utilidad, o al menos, aportar algunos puntos de referencia para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

La relación entre educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad: algunas consideraciones teóricas

ALLO LARGO DE este libro se tratarán las diferentes aristas de la relación entre la educación sexual, el discurso pedagógico y la ideología heteronormativa también conocida como heteronormatividad, por lo que es necesario comenzar por definir estos conceptos, los supuestos teóricos en los que se basan y los puntos de convergencia entre ellos. La intención de incluir este marco teórico-conceptual en el primer capítulo no se limita a presentar un conjunto de definiciones operativas, sino que pretende exponer el andamiaje teórico que permitirá reflexionar sobre el trozo de realidad que se ha estudiado y comprender la edificación de la estructura analítica e interpretativa que se construyó para brindar explicaciones y formular argumentos con base en los patrones y regularidades encontradas durante el proceso de investigación. Asimismo, se espera que esta revisión teórico-conceptual sirva para plantear nuevos problemas diferentes al que se trata en este libro, dado que ello es la base para la generación de nuevo conocimiento y la expansión de la línea de investigación a la que se adscribe este trabajo.

Educación sexual: orígenes culturales y conceptualización

Para entender el contexto en el que surgió la educación sexual tal como la entendemos actualmente es necesario revisar algunos de los supuestos sobre la sexualidad y su regulación que compartimos en la porción del mundo que ocupan las culturas occidentales y occidentalizadas como la mexicana. Ello nos permitirá comprender la forma y las razones por las cuales se hizo necesario la creación de un dispositivo pedagógico cuya finalidad ha sido educar a los menores de edad en

cuestiones de sexualidad, de igual modo nos permitirá comprender los diferentes enfoques desde los cuales se ha conformado dicho dispositivo.

Los aportes teóricos y la evidencia empírica de numerosos estudios antropológicos realizados alrededor del mundo principalmente durante el siglo XX han servido como base para afirmar que cada cultura cuenta con sistemas de normas que definen y regulan “el acceso a saberes y experiencias del ejercicio de la sexualidad” (Zemaitis, 2016). El propósito de establecer y mantener estas normas es imponer restricciones a dicho acceso siendo factores como la edad, el sexo, el estatus civil, entre otros, los que lo posibilitan a nivel individual. En el caso de las culturas occidentales y occidentalizadas, la edad es uno de los factores más determinantes para restringir o, al contrario, permitir acceder al cúmulo de conocimientos sobre la sexualidad con los que se cuenta en un momento dado, siendo el caso que, a menor edad las restricciones suelen ser mayores. Lo anterior forma parte de las divisiones que separan lo que podemos denominar el “mundo de los adultos” y el “mundo de los niños”¹. Con base en esta lógica se establece lo que unos y otros pueden saber sobre sexualidad (Robinson, 2013). ¿De dónde surge esta lógica? Para explicarlo es necesario remontarnos en el tiempo y analizar los procesos históricos y sociales que han dado por resultado la erección y el dominio de la cultura occidental. Para ello se exponen a continuación, de manera abreviada, algunos elementos que nos ayudan a comprender estos procesos.

Se sabe que hasta el siglo XVI estas divisiones eran mínimas de modo que los niños podían tener mayor acceso a saberes y experiencias relacionadas con la sexualidad a menor edad. Para explicar por qué en la actualidad la división entre niños y adultos es tan marcada y por qué el acceso de los primeros a saberes y experiencias referentes a la sexualidad

¹ Otra de las divisiones más importantes es la completa ciudadanía que se adquiere al cumplir la mayoría de edad.

está tan restringido por los segundos es necesario revisar tres componentes que forman parte de un mismo proceso histórico al que se le da el nombre de civilizatorio. El primero consiste en la transformación de las formas de concebir y representar al cuerpo, sus funciones fisiológicas y, por ende, a la sexualidad. El segundo, es la transformación de la moral y las normas de conducta que regulan las interacciones interpersonales, y el tercero, es la transformación de la concepción y representación de la niñez que ha cambiado en el tiempo. Veamos cómo se entrelazaron estos factores.

En su libro *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (1989), Norbert Elias analiza cómo se fue transformando la apreciación social de la desnudez en Europa desde la Edad Media cuando era habitual ver personas desnudas en contextos cotidianos ya que, además de ser una vista usual en los baños públicos, todas las personas, sin importar su clase social, dormían desnudas y en cuartos que compartían no solo con sus familiares de diferentes edades, sino con sirvientes, invitados e inclusive extraños a los que hospedaban por una noche. Esta actitud de aceptación y naturalidad hacia la desnudez y hacia el cuerpo humano en su totalidad fue cambiando lentamente con la introducción y difusión del uso de la ropa nocturna y de la edificación de viviendas modernas que podían contar con habitaciones separadas gracias a la introducción de fuentes más eficientes de calefacción como fueron las chimeneas. La creación de cuartos de baño ubicados dentro de las mismas viviendas fue una adición más a la arquitectura de la época que contribuyó a cercar a la desnudez y restringirla al terreno de lo íntimo.

Estas modificaciones se acompañaron de cambios en el comportamiento motivados por la introducción de modales y reglas de urbanidad que decían a las personas cómo comportarse en diversas situaciones sociales y que implicaban la represión de los impulsos, los cuales estaban directamente relacionados con las funciones corporales, su control y ocultamiento pues éstas últimas comenzaron a ser consideradas

desagradables. Esto llevó a que, por ejemplo, las personas ya no hicieran sus necesidades fisiológicas en público sin mayor reparo como hasta entonces lo habían hecho, sino que ahora debían hacerlo en privado. Estos mandatos y nuevos comportamientos no se instalaron por sí mismos en el imaginario colectivo, sino que además requirieron de la creación de un dispositivo coercitivo alimentado por emociones poderosas y persuasivas como son el miedo, el asco o repugnancia, la culpa y, de manera más notable, la vergüenza:

Crecía la sensibilidad de los seres humanos en relación con todo aquello que entraba en contacto con su cuerpo. El sentimiento de vergüenza se adhería a modos de comportamiento que, hasta entonces no tuvieron nada que ver con tal sentimiento. (Elias, 1989: 205)

De este modo la desnudez pasó de ser considerada hasta el siglo XVI como algo natural y habitual, a ser vista en el siglo XIX como un acto inmoral, vergonzoso e impúdico. Esta nueva concepción se reflejó, por ejemplo, en las legislaciones de varios países que la consignan (aún en la actualidad) sea como delito o como falta administrativa, inclusive si se realiza dentro de los confines de una propiedad privada ya que puede darse el caso de que alguien, desde afuera, pueda presenciarla inadvertidamente. Según lo explica Javier Flores (2009: 270), “la prohibición legal de la desnudez es una de las formas de control de los cuerpos” que sirve tanto para restringir los impulsos sexuales como para reforzar nociones heteronormativas en tanto que se vincula con otros “delitos sexuales” como la infidelidad, la sodomía y las denominadas parafilias y otras “perversiones”. El que se relacione al cuerpo desnudo con estas conductas “desviadas”, pues difieren del modelo tradicional de sexualidad, se debe a que se instauró la creencia (aún en la actualidad pocas veces cuestionada) de que la desnudez tiene siempre una connotación sexual y que evoca, siempre que se manifiesta, el deseo

carnal y que por ello, “puede provocar un efecto en el otro que lo conduce a una conducta desordenada en el área de la sexualidad” (Flores, 2009: 286).

Se observa pues un proceso histórico que involucra transformaciones de índole sociocultural mediante las cuales todo lo que tiene que ver con el cuerpo, sus funciones fisiológicas y, por extensión, con el sexo y la sexualidad, dejó de pertenecer al espacio público y fue relegado al espacio privado, para ser más exactos, al de la intimidad donde además se le cubrió con un velo de silencio, dando por resultado la generación de tabúes que persisten hasta nuestros días.

La introducción de este dispositivo represivo en cuya base se encuentra la noción de pudor² marcó las relaciones entre los sexos, las clases sociales y los grupos generacionales. A ello se le sumó una transformación en la forma de concebir la infancia y la adolescencia como etapas de la vida en la que había que prestar especial atención a la educación y formación moral “con respeto absoluto a los tabúes sociales” (Elias, 1989: 208). Al mismo tiempo, desde el siglo XVIII, se fue gestando la noción de inocencia infantil, mediante la cual se difundió la creencia de que los niños, al no haberse desarrollado sus caracteres sexuales secundarios todavía, están en un estado de asexualidad entendida como una forma de pureza tanto corporal como mental, de modo que para evitar la corrupción de dicho estado, que además entraña una noción de felicidad en la ignorancia, debía evitarse por todos los medios posibles que niños y niñas llegaran a conocer el menor detalle sobre la sexualidad³. Mediante la expansión colonial europea,

² Cabe mencionar que, aunque Elias trata el tema desde un punto de vista secular (1989: 211), el pudor tiene una ineludible carga religiosa pues se vincula con nociones como la virginidad y la castidad, las cuales son consideradas por las diferentes vertientes del cristianismo, pero con particular énfasis por el catolicismo, como virtudes con base en las cuales las personas deben regir no solo su comportamiento, sino también sus pensamientos y deseos respecto al cuerpo y la sexualidad (véase Librería Editrice Vaticana, 1997).

³ De este afán por evitar que niños y niñas sepan detalles exactos sobre la se-

estas nociones se han extendido a tal grado en nuestra cultura que han llegado a naturalizarse, no obstante que pueden rastrearse sus orígenes históricos:

Hoy pensamos que, por razones biológicas, el niño no puede saber nada de las relaciones entre los sexos y que constituye una cuestión extraordinariamente delicada y difícil de ilustrar a los adolescentes sobre sí mismos y sobre lo que pasa en torno suyo. En realidad, esta situación no tiene nada de natural; antes bien, es el resultado de un proceso civilizatorio. (Elias, 1989: 209)

A la naturalización de esta concepción de inocencia infantil, que aún es recurrente en el discurso, sobre todo de los sectores conservadores, se debe que, a los menores de edad, particularmente a niños y niñas, se les haya prohibido el acceso a saberes y experiencias sobre sexualidad en las instituciones educativas no importando que estos tuvieran necesidad de información sobre estas cuestiones y expresaran curiosidad al respecto.

A pesar de ello, los cambios sociales que se dieron a fines del siglo XIX y principios del XX generarían las condiciones para que estas nociones y creencias se replantearan y, en algunos casos, se dejaran de lado. De esta manera, los avances de la ciencia médica que se produjeron en este periodo, así como la amplia aceptación de los postulados sobre la sexualidad humana surgidos del psicoanálisis, permitieron hablar de ésta en términos cada vez más seculares, es decir, cada vez más alejados de nociones y preceptos religiosos. Esta secularización de los discursos sobre sexualidad, junto con las ideas que propagaron los primeros movimientos que lucharon a favor de los derechos reproductivos de las mujeres, llevó a reconocer que

sexualidad surgen mitos como que a los bebés los trae la cigüeña o analogías que pretenden explicar la reproducción humana haciendo referencia a los procesos reproductivos de plantas y animales, por ejemplo, la que trata de explicar la fecundación describiendo cómo las abejas polinizan a las flores.

el acceso al conocimiento sobre la sexualidad, sobre todo el de carácter científico, es un recurso importante para prevenir enfermedades producidas por contacto genital y para promover el control natal, asuntos que por pertenecer a los ámbitos de la salud pública y de las políticas en materia demográfica, fueron considerados de sumo interés por los gobiernos de diversas naciones y llevaron también a reconocer que la escuela, en tanto que encargada de educar a los menores de edad, debía proporcionar dicho acceso. En este contexto surge la educación sexual.

En primer momento, los programas de educación sexual que se concibieron e implementaron se enfocaron en el aspecto reproductivo para, posteriormente, integrar otras cuestiones vinculadas con la vivencia de la sexualidad desde una concepción más amplia, no limitada a los aspectos biológicos, sino también consciente del papel de los factores psicológicos, sociales y culturales que intervienen en su configuración. Tales contenidos fueron integrados al currículum de la educación básica de numerosos países alrededor del mundo comenzando en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Anterior a este periodo, en algunas partes de Estados Unidos se empezaron a impartir programas de educación sexual desde la década de 1910 por parte de organizaciones higienistas que no pertenecían al sistema educativo sino al sector salud (Simmons, 2009). Entre los primeros países en implementar la educación sexual se encuentran Suecia y la entonces llamada Alemania Occidental. En América Latina, México fue el primer país en contemplar la integración de contenidos de sexualidad en la educación básica mediante una propuesta formal por parte de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, dicha propuesta no llegó a ser implementada.

Para autores como Sauerteig y Davidson (2009) las diferencias, ya sea de varios años o inclusive décadas, que pueden observarse entre las fechas de implementación de la educación sexual en los diferentes países europeos respondieron a

las luchas de poder que se suscitaron entre las esferas de “lo público y lo privado”, es decir, entre aquellos que defendían el derecho de los padres a educar a sus hijos en apego a sus creencias religiosas y convicciones morales sin intervención de instancias estatales, y el empeño del Estado de educar a los menores en edad escolar en temas de sexualidad a fin de preservar la salud de la población y controlar su crecimiento.

Como es sabido, los límites entre lo público y lo privado se redefinen constantemente y parte de esa redefinición se debe al enfrentamiento entre la tradición y la modernidad, la cual va acompañada de procesos de secularización. Debido a que los sectores conservadores más apegados a la tradición suelen oponerse a la educación sexual, el que se creen este tipo de programas y que estos lleguen a ser implementados habla de avances en la secularización social y es, para los autores arriba mencionados “un poderoso indicador de cambio social y cultural” (Sauerteig y Davidson, 2009: 6).

Ahora bien, hasta este punto se ha hablado a la educación sexual como un conjunto de contenidos curriculares que tratan sobre diferentes aspectos de la sexualidad, sin embargo, es importante recalcar que la educación sexual es más que eso. Primeramente, es necesario establecer que la educación sexual puede entenderse en dos niveles:

el informal, que todos y todas impartimos y recibimos en la cotidianidad, en el seno de la familia, por la influencia de los medios de comunicación, etc. Y la formal, que es aquel proceso de enseñanza y aprendizaje con estructura, programa, propósitos y contenidos, en la que existe una relación didáctica entre el docente y el educando. (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2007: 75)

De acuerdo con esta definición, los rasgos que diferencian a ambos niveles tienen que ver con la forma en la que se presentan los saberes sobre sexualidad y de qué fuentes provienen. En este sentido la educación sexual informal, en particular la que proporcionan los pares y algunos me-

dios de comunicación, suele ser más abierta en lo que respecta a brindar información general sobre la sexualidad pues usa descripciones más vívidas y explícitas sobre los órganos genitales, sobre actos sexuales concretos, sobre las sensaciones y los placeres que pueden experimentarse al realizar dichos actos, entre otras cosas, además de que puede responder más directamente a las inquietudes y expectativas de los y las adolescentes en esta materia. Esto se debe a que no cuenta con las mismas restricciones, generalmente de carácter institucional y ético, que rigen a la educación formal. Además, en el nivel informal suele emplearse un lenguaje popular que puede ser más accesible para algunos sectores, aunque también puede ser calificado de procaz por usar términos vulgares, por ejemplo, para nombrar partes del cuerpo, en oposición a los términos técnicos que suelen usarse en ámbitos más formales o profesionales, como el de la medicina.

En el caso de la educación sexual formal, además de un conjunto de contenidos sobre sexualidad, también contiene perspectivas y principios pedagógicos y didácticos que se basan en hipótesis y teorías sobre el desarrollo físico y cognitivo de las etapas de la niñez y la adolescencia. De igual forma, en tanto que cumple funciones sociales específicas, también confluyen en ella diversos discursos y componentes ideológicos que contribuyen a perfilar los enfoques desde los cuales se imparte, por lo que se trata de una amalgama de elementos cuya característica definitoria es que proporciona conocimientos científicos y técnicos sobre sexualidad, contribuye a adquirir habilidades y a generar actitudes respecto de ésta con la intervención de profesionales entre los que se encuentran docentes y proveedores de servicios de la salud, todo ello dentro de un entorno educativo (Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud y BZgA, 2010). De igual modo, dado que el Estado asumió la responsabilidad de impartir la educación sexual y dadas las motivaciones bio y geopolíticas tras dicho compromiso, la educación sexual también puede ser entendi-

da como un dispositivo mediante el cual el Estado interviene para regular y controlar la sexualidad de la población.

Ahora bien, un análisis concienzudo de ambos niveles permite ver sus limitaciones. En este sentido, una de las críticas que se hacen a la educación sexual informal es que “se basa en mitos y prejuicios reforzando roles o papeles genéricos rígidos y estereotipados” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2007: 75). Esto contribuye a mantener incuestionado el orden social y sus estructuras represivas, así como las relaciones de poder desiguales que lo sustentan. A fin de superar estas limitaciones es necesario “romper las actitudes pasivas, dependientes de los modelos y valores sexuales estereotipados para asumir posturas activas, críticas, divergentes, transformadoras de sí mismo y de su realidad” (González y Castellanos, 1996: 143) lo cual se puede lograr interviniendo desde el nivel formal.

En adición a lo anterior, dado que la educación sexual informal suele ser “impartida” por los pares o por otras personas que por lo general no cuentan con el suficiente conocimiento científico o técnico en temas relacionados con la salud sexual y reproductiva, como puede ser la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y el uso correcto de métodos anti-conceptivos, no se le considera como una fuente confiable de información en lo que respecta a estas cuestiones.

Por su parte, la principal crítica a la educación sexual formal es que a partir de la medicalización de la sexualidad (Foucault, 1990) ha prevalecido un discurso biomédico, del cual se ha derivado una perspectiva cuyo principal punto de interés es la prevención de riesgos, con lo cual se ha generado un enfoque preventivo y un discurso que se dirige a advertir sobre los riesgos y peligros de la sexualidad, para lo cual se suelen emplear recursos que inspiran miedo y otras emociones desagradables, pero igualmente persuasivas. Un ejemplo de ello es la estrategia que se usa con cierta regularidad de mostrar al alumnado, mediante diferentes soportes audiovisuales, imágenes explícitas que retratan de manera cruda las afectaciones en la piel y en los órganos genitales que causan algunas ITS,

con lo cual se pretende impactar y generar una reacción de desagrado que los persuada a evitar prácticas consideradas de riesgo.

Por esta razón lo que se dice sobre la sexualidad, más específicamente sobre la actividad sexual en la adolescencia, desde este enfoque suele tener tintes negativos y atemorizadores. Otra de sus deficiencias reside en que “no responde a [la] necesidad de información o adquisición de habilidades y, en demasiados casos, simplemente no tiene relevancia alguna” en la vida de niños y adolescentes (Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud y BZgA, 2010: 7). Por ello, en su lugar, la Organización Mundial de la Salud junto con otras instancias encargadas de promover estándares de salud sexual proponen reemplazar el enfoque del riesgo por otro que aborde a la sexualidad de forma positiva.

Aunque en este libro se enfoca únicamente en el nivel formal, es decir en la educación sexual que se imparte en las escuelas con base en un programa aprobado por instancias estatales como la Secretaría de Educación Pública, es importante señalar que ambos niveles no tendrían que oponerse sino que deben complementarse (Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud y BZgA, 2010) y que por ello es necesario prestar especial atención a las críticas y trabajar para superar las limitaciones detectadas en ambos niveles a fin de brindar una educación sexual de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes. Este último punto nos lleva a preguntarnos cuáles son los criterios que deben de aplicarse para evaluar un programa de educación sexual. Amuchástegui y Rodríguez (2005) hacen un planteamiento al respecto desde la perspectiva constructivista mediante la formulación de las siguientes preguntas:

- a) ¿cuáles son los discursos que la conforman y de dónde vienen? Por ejemplo, discursos de la iglesia, de la ciencia médica, de la ciencia jurídica, del estado, etc.
- b) ¿Cuáles son las relaciones de poder en donde se busca regular las

prácticas sexuales, en la propuesta que estamos analizando? Y en este sentido, ¿cuáles son las desigualdades sociales que se refuerzan, se cuestionan o se transgreden con esa propuesta? c) ¿Qué prácticas o comportamientos, sentires y pensamientos se promueven con esa propuesta, ¿cuáles no se reconocen y cuáles se rechazan con descalificación implícita o explícita? (Amuchástegui y Rodríguez, 2005: 102)

Como puede verse, la primera pregunta se vincula directamente con los discursos que conforman la educación sexual, su procedencia y, por ende, sus fuentes ideológicas. En segundo lugar, se preguntan por las relaciones de poder que se busca regular, lo cual tienen una relación directa tanto con los discursos como con la ideología. Para comprender más a detalle estos vínculos, en lo que resta del capítulo se exponen y comentan las definiciones de estos conceptos.

La noción de discurso desde una perspectiva lingüística crítica

Como se mencionó en la introducción, para analizar los discursos sobre sexualidad que circulan en la escuela se requiere de una mirada crítica que permita estudiar sus componentes y distinguir su contenido ideológico. A esta conclusión se llega tras reconocer las limitaciones que tienen los paradigmas positivista e interpretativo para cuestionar el orden social, limitaciones que se relacionan directamente con la postura política que ambos paradigmas o tradiciones investigativas asumen, sea de manera tácita o explícita, la cual suele ser conservadora, es decir, una postura que no cuestiona el orden social, las estructuras e instituciones que lo sostienen, sino que lo asume como conocimiento de sentido común no problemático o, en algunos casos, irrelevante para el desarrollo de la investigación, por tanto, suele reproducirlo y, en algunos casos, legitimarlo.

En este sentido encontramos que la investigación cuantitativa de tradición positivista busca encontrar pruebas empíricas que apoyen o refuten sus teorías manteniendo una

postura conservadora y restrictiva (Borman *et al.*, 1990: 166). Por su parte, la investigación cualitativa de tradición interpretativa permite a los investigadores desarrollar una visión holística del grupo social en cuestión, sin embargo, “da por sentadas las orientaciones valorativas emergentes del grupo [investigado], sin cuestionar la ideología política que rodea e informa tanto las actividades e interacciones observadas, como la propia posición del investigador de cara a la escena social observada” (Borman *et al.*, 1990: 167, traducción propia).

Lo anterior provoca que se ignoren asuntos relacionados con los supuestos que subyacen a los fenómenos estudiados, sean estos ideológicos, religiosos, culturales, etcétera, por lo que pasan sin ser captados en toda su complejidad por los filtros de investigaciones que no toman en cuenta la dimensión sociopolítica e ideológica de los fenómenos que estudian. Por ello estos enfoques investigativos fallan en reconocer y considerar como problemáticos a elementos como la estructura social en las que se insertan los sujetos estudiados, los supuestos ideológicos que justifican dicha estructura, los discursos que la legitiman y lo que reproducen esos supuestos, las relaciones de poder que se establecen entre los individuos y entre los grupos que se forman, etcétera.

En aras de evitar estas limitaciones, autores como Popkewitz (1988) proponen adoptar una perspectiva crítica y radical que permita a los investigadores reconocer que tanto la actividad científica como la educación cumplen diversos fines sociales y que dichos fines suelen obedecer a los intereses de algunos en detrimento de los intereses e, inclusive, de los derechos de otros.

Considerando todo lo anterior y teniendo en cuenta el trasfondo ideológico y político del problema planteado en esta investigación, se consideró al enfoque lingüístico crítico (el Análisis Crítico del Discurso, en adelante ACD) como el más apropiado para estudiar el discurso educativo sobre sexualidad y su relación con la reproducción de modelos culturales de sexualidad. Pasemos entonces a ver una síntesis de los

principales postulados de este enfoque lingüístico, así como algunos fundamentos teóricos de su metodología general, comenzando con la noción de discurso y la relación de este con los conceptos de ideología y poder.

Según lo explica van Dijk (1999: 248), uno de los principales exponentes del ACD, tratar de establecer una definición unívoca y concreta de discurso es una tarea difícil y más bien poco productiva ya que se trata de un concepto ambiguo, polimorfo, polisémico y complejo “tan vago como los conceptos de lenguaje, cultura o sociedad”. Por dicha razón este autor afirma que intentar proporcionar una definición exacta no es del todo pertinente y que resulta más conveniente establecer algunos principios teóricos para delinear de forma aproximada la noción de discurso a la que se estará aludiendo. Revisemos algunos de estos principios.

En primer lugar, es importante considerar el enfoque desde el cual se pueden estudiar los fenómenos lingüísticos. De acuerdo con van Dijk (1999), en el siglo XX surgieron en el ámbito de la lingüística dos enfoques a partir de los cuales se puede entender la noción de discurso. Por una parte, el formalismo, representado por la corriente de la lingüística del texto y por otra el funcionalismo, representado por los estudios del análisis del discurso.

Para los formalistas, el lenguaje constituye un fenómeno mental y se le describe como sistema cerrado y autónomo. El análisis discursivo formal se centra en las estructuras lingüísticas del texto entendido éste como una unidad discursiva completa. Los funcionalistas, en cambio, entienden el lenguaje como un fenómeno fundamentalmente social de modo que el análisis funcional busca entender las estructuras lingüísticas que conforman un texto dilucidando el uso que se hace del lenguaje en contextos sociales concretos de producción escrita o de interacción verbal (Alba Juez, 2009: 9-13). Lo anterior no significa que los análisis funcionalistas prescindan de los componentes metodológicos del análisis lingüístico, significa que no se limitan a éste y que tratan de

incorporar tanto el análisis del texto, es decir, de los elementos intratextuales estrictamente lingüísticos, como el de los elementos extratextuales, o sea aquellos no necesariamente lingüísticos y que conforman el contexto de producción del texto. Entre tales elementos se cuentan factores de índole social y cultural (Alba Juez, 2009: 7-11).

El ACD se adscribe a la corriente funcionalista y propone que “el discurso se analiza no solamente como un objeto ‘verbal’ autónomo, sino también como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política” (Alba Juez, 2009: 22). De igual modo, entiende que el lenguaje natural es necesariamente vago e inexacto, por ello es indispensable estudiar las estructuras lingüísticas siempre conectadas con las condiciones del uso del lenguaje, es decir tomando en cuenta el contexto en que dichas estructuras fueron producidas, con lo cual al considerar que el discurso es una práctica lingüística y social, se le concibe como un fenómeno situado (Alba Juez, 2009: 11).

Otro de los elementos que constituyen la noción de lenguaje en la que se basa el ACD es la perspectiva instrumental que define al lenguaje como una herramienta con la que la gente hace cosas concretas en su vida cotidiana tales como informar, saludar o agradecer (Barker y Galasinski, 2001). Butler (1997: 2) llama a esta facultad *poder performativo del lenguaje*. En este sentido se entiende que el lenguaje no solo sirve para decir (expresar a través de estructuras lingüísticas), sino que la acción misma de decir o comunicar habilita a los usuarios del lenguaje para realizar acciones e interactuar con otros en la realidad material. De este modo, actos como saludar, agradecer o injuriar son efectivamente cosas que se hacen a través del uso del lenguaje (Barker y Galasinski, 2001: 68). Derivado de lo anterior, se entiende que producir discursos es también una de esas cosas que se hacen con el lenguaje, por ello a los discursos se les define como procesos socialmente situados y a la producción discursiva como una forma de

práctica social (Alba Juez, 2009: 9-10; van Dijk, 1999: 247; Butler, 1997: 7).

Fairclough y Wodak (2011: 258) señalan que el discurso, en tanto que práctica social, está socialmente condicionado y al mismo tiempo es socialmente constitutivo puesto que establece situaciones, objetos de conocimiento e identidades sociales que determinan las relaciones entre diversos grupos de personas. Según lo explican estos autores, el discurso es constitutivo del orden social en tanto que ayuda a mantener el *statu quo* al reproducir convenciones naturalizadas a través de prácticas discursivas.⁴

Por otra parte, van Dijk (1999) agrega a la noción de discurso del CDA la posibilidad de entenderlo de dos formas: con un significado primario extendido o con un significado primario restringido. El primero define al discurso como actos comunicativos particulares, es decir, ocurrencias verbales únicas en las que participan sujetos concretos en condiciones contextuales específicas (van Dijk, 1999: 246). Por tanto, se puede hablar de discursos en plural puesto que se trataría de unidades contables o acumulables (el discurso del sujeto A, el del sujeto B, los múltiples discursos de cada una de las tantas instituciones, etc.).

El significado primario restringido alude al discurso como abstracción. Según van Dijk (1999), esto quiere decir que para identificar el discurso el analista habrá de realizar un ejercicio de abstracción discursiva partiendo de actos comunicativos concretos definidos en el párrafo anterior como ocurrencias únicas entre sujetos concretos enmarcadas por contextos sociales específicos. Entonces se trata de definir al discurso como el producto abstracto de producciones lingüísticas concretas tales como ser escritos o conversaciones (van Dijk, 1999: 247). Debido a la naturaleza del objeto de estudio,

⁴ Es necesario señalar que estos autores también hablan de transformar el *statu quo* a través del discurso, sin embargo, este texto se enfoca principalmente en el aspecto de la reproducción.

en este libro nos referiremos al significado restringido de discurso, es decir, a la noción abstracta que plantea van Dijk pues a partir de los datos concretos de un caso específico se realizó un proceso de abstracción que permitió conocer cómo está configurado tal discurso.

La relación entre discurso, ideología y poder

El ACD, en tanto que enfoque de investigación social, promueve abiertamente una agenda política, ética y social dado que “el objetivo central del enfoque analítico crítico consiste en comprender la injusticia y las desigualdades sociales” (van Dijk 2009: 279). Por tanto, un análisis crítico del discurso usualmente tiene por finalidad contribuir a los fines de justicia, democratización y emancipación que ayuden a que los grupos identificados como dominados, dadas sus circunstancias de desigualdad, alcancen condiciones de igualdad social.

En este sentido se espera que los investigadores que se adscriben a este enfoque asuman responsabilidades éticas y posturas políticas a favor de dichos grupos. De esta forma se entiende que el ACD no se limita al estudio de fenómenos lingüísticos como objetos verbales aislados, sino que sus investigaciones incluyen la descripción y análisis de las condiciones sociohistóricas, políticas y culturales del contexto en el que tienen lugar los problemas sociales que pretenden atender (van Dijk, 2009: 22). Con ello queda claro que el interés por analizar discursos desde esta perspectiva no se restringe a fines de erudición guiados por el gusto por una materia u objeto de estudio, sino que en dicho interés está involucrada la voluntad de contribuir a develar las condiciones de injusticia y desigualdad que reproducen las estructuras sociales de dominación, y esto se realiza con el propósito de solidarizarse con los grupos sociales dominados (van Dijk, 2004: 8 y 2009: 22-27).

De acuerdo con Fairclough y Wodak (2011) el interés emancipatorio del ACD se deriva de sus orígenes teóricos localizados en el marxismo occidental⁵. Según estos autores, el denominado marxismo occidental concede más importancia a la dimensión cultural que a la dimensión económica para explicar las desigualdades sociales derivadas del establecimiento de relaciones capitalistas, a diferencia de otras ramas del marxismo que se inclinan por la centralidad de la base económica. Al enfocarse en la dimensión cultural para dilucidar la producción y reproducción de las relaciones sociales capitalistas injustas, el ACD subraya la importancia de analizar los sistemas simbólicos que constituyen a la dimensión cultural entre los cuales se encuentran los sistemas ideológicos (Fairclough y Wodak, 2011: 370). Al respecto Fairclough señala que:

El discurso como práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder y las entidades colectivas (clases, bloques, comunidades, grupos) en las que se obtienen dichas relaciones. El discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia los significados del mundo desde diversas posiciones en las relaciones de poder (Fairclough, 1992: 67).

Por ello, una de las formas en las que el ACD contribuye con los fines marcados por las responsabilidades sociales que asume es analizar y explicitar los elementos ideológicos de los discursos que circulan en las sociedades, bajo el supuesto de que existe una relación dialéctica entre la producción discursiva y la producción y reproducción ideológica. Para precisar este último punto, es necesario establecer que se entiende por ideologías:

⁵ Se denomina marxismo occidental a la corriente de pensamiento derivada del marxismo que surgió al término de la Segunda Guerra Mundial en Europa occidental y Estados Unidos y entre cuyos principales exponentes se encuentran Georg Luckács, Antonio Gramsci, Walter Benjamin, Max Horkheimer. Louis Althusser (Doxrud, 2017).

las significaciones/construcciones de la realidad (el mundo físico, relaciones sociales, identidades sociales), que están construidas dentro de varias dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas y que contribuyen a la producción, reproducción o transformación de las relaciones de dominación. (Fairclough, 1992: 87)

Como lo expresa van Dijk: “las ideologías fundamentales de nuestra sociedad están basadas en prácticas discursivas difundidas” (van Dijk, 2004: 18). Ello se debe a las cualidades y facultades propias del lenguaje que facilitan la difusión de contenidos ideológicos a través de la producción discursiva, entre las que se encuentran sus cualidades comunicativas, semánticas, retóricas y su facultad performativa (van Dijk, 1998: 244 y Butler, 1997). Debido a estas cualidades del lenguaje, las ideologías pueden ser expresadas de forma directa y explícita a través del discurso, por tanto, la socialización ideológica a través de la cual los individuos van construyendo modelos mentales con contenido ideológico tiene lugar principalmente a través de éste (van Dijk, 1998: 245).

Como lo señalan Fairclough y Wodak, las prácticas discursivas tienen efectos ideológicos importantes en tanto que ayudan a producir y reproducir relaciones asimétricas de poder por medio de la representación y el posicionamiento de grupos de personas que se logra a través de la difusión de discursos (Fairclough y Wodak, 2011: 258). Esto conduce a concluir que la relevancia de las ideologías en las luchas sociales yace en el papel que cumplen en la producción de discursos. De ahí la importancia de localizar a través de un análisis lingüístico minucioso la presencia de contenido ideológico en los discursos de las diversas instancias sociales a fin de exponer desigualdades que éstas propician y promueven.

Ahora bien, un elemento que actúa como nexo en la relación entre discurso e ideología es el poder y las relaciones que éste genera. En este sentido, Siegfried Jäger señala que:

como ‘agentes’ de ‘conocimiento (válido en un cierto lugar y en un cierto momento)’, los discursos ejercen poder. Son en sí mismo un factor de poder al ser capaces de inducir comportamientos y (otros) discursos. De este modo, contribuyen a la estructuración de las relaciones de poder en una sociedad. (Jäger, 2001, 37)

El poder social desde la perspectiva del ACD es definido como control que un grupo ejerce sobre otro, mientras que el abuso del poder implica la violación de los derechos sociales y civiles de una población. Esta violación marca las pautas para el establecimiento y reproducción de las estructuras sociales injustas (van Dijk, 2009: 30-39). Los recursos para ejercer el poder pueden ser materiales, como es el caso del dinero, o simbólicos, como son el conocimiento y el lenguaje (van Dijk, 1995: 259 y 2009: 42). En los casos en los que se da un ejercicio abusivo del poder estos recursos son controlados de modos ilegítimos. Asimismo, cuando se ejerce abusivamente el poder a través del discurso se habla de dominación discursiva, la cual puede tener consecuencias negativas entre las que se encuentra la “desinformación, manipulación, estereotipos y prejuicios, falta de conocimiento y adoctrinamiento y cómo todo esto puede significar — o conducir a — la desigualdad social” (van Dijk, 2009: 44). Un ejemplo de dominación discursiva es el discurso racista que da pie a situaciones concretas de discriminación hacia las personas a las cuales se identifica con dicha “raza”.⁶

En cuanto al tema que ocupa a esta investigación, un ejemplo de dominación discursiva relevante es el discurso heterosexista que implica actitudes homofóbicas, es decir de rechazo,

⁶ Para este tipo de análisis es relevante el concepto de racialización que entiende a la raza como una producción social mediante la cual se establecen relaciones de inequidad y de injusticia social entre diferentes grupos sociales y que ha respondido a contextos históricos y a lógicas de dominación particulares. Las razas, por tanto, “son un constructo social histórico, ontológicamente vacío, resultado de procesos complejos de identificación, distinción y diferenciación de los seres humanos de acuerdo a criterios fenotípicos, culturales, lingüísticos, regionales, ancestrales, et-cétera” (Campos García, 2012).

desprecio o encono hacia las personas que se autoidentifican o, en su caso, son identificadas como homosexuales. Este tipo de discurso ejemplifica un caso de dominación discursiva en tanto que promueve condiciones de desigualdad social para un grupo específico de personas aplicando la orientación sexual como único criterio de clasificación y diferencia social. Ello se debe a que la homofobia es “una construcción social que ha sido elaborada como dispositivo para la reproducción de la heterosexualidad” (Granados Cosme, 2002: 89) y, por tanto, puede decirse que el discurso homofóbico (también el heterosexista) sirve a los fines de dominación y control social marcados por la ideología heteronormativa.

Otra de las formas en las que puede presentarse la dominación discursiva es a través de la exclusión en el discurso. Debido a que el cúmulo de afirmaciones que constituyen una formación de este tipo es limitado, existe un conjunto de elementos discursivos que necesariamente quedan fuera de dicha formación, en otras palabras, se les excluye. Dichas exclusiones “pueden ser consolidadas institucionalmente” (Link y Link-Heer, 1990, citado por Jäger en Wodak, 2003: 64) a través de la conformación de discursos institucionalizados como el del currículum escolar. Respecto al tema que se aborda en este libro, se asume que la exclusión de los temas de la orientación sexual y de las sexualidades diversas ha quedado establecida por el razonamiento sobre sexualidad del currículum oficial de educación básica y que, dadas las implicaciones y efectos sociales, resulta relevante analizar dicha exclusión tomando en cuenta la relación entre discurso e ideología que se ha explicado en este apartado.

Ideología heteronormativa y discurso pedagógico sobre sexualidad

Una vez que hemos revisado el concepto de ideología y sus vínculos con los conceptos de discurso y el poder, es necesario aclarar qué se entiende en este texto por heteronormatividad. Al respecto puede decirse que:

Existe una ideología sexual dominante que aprueba y prescribe la heterosexualidad haciéndola pasar por asignación “natural” que se supone procede de la diferencia biológica y se asocia a la reproducción de la especie, de tal modo que se impone como parte central de la normatividad de los afectos y la búsqueda del placer entre hombres y mujeres. Bajo estos criterios la estructura social “prescribe” una serie de funciones para hombres y mujeres como propias o naturales de sus respectivos géneros, esta tipificación es anónima y abstracta, pero férreamente establecida y normativizada. (Granados Cosme, 2006: 84-85)

Cabe decir que la heteronormatividad se considera ideología, entre otras cosas, por tres de sus características más destacadas: su ubicuidad, su carácter implícito y su cotidianeidad. Es ubicua en tanto que atraviesa a las relaciones entre las clases sociales, las generaciones y los sexos, además de ser transcultural, es decir, omnipresente (aunque con algunas variaciones) en diferentes culturas. Por su parte, su contenido se encuentra, desde el punto de vista epistemológico, en el plano de lo que no se sabe que se sabe, esto es, del conocimiento que, a pesar de mantener la condición de implícito, está presente en la mente de las personas y dirige sus acciones cotidianas, al tiempo que condiciona su entendimiento sobre el sexo, la sexualidad y, en general, sobre las relaciones humanas.

Un ejemplo de cómo se entrelazan estas cualidades para formar un sistema coherente lo vemos en la descripción que hace Daniel Cazés Menache de la misoginia, una ideología íntimamente ligada con la heteronormatividad, de la cual dicho autor dice lo siguiente:

[es un] complejo sistema de condiciones, situaciones y circunstancias jamás explícitas y siempre dadas por sobreentendidas como algo tan natural que no exige siquiera que se piense en ellas. Es el manto omnipresente e invisible o invisibilizado que envuelve todo. [...] siendo el enfoque general básico y la motivación inescapable la circunstancia inalterablemente arraigada en las relaciones cotidianas está

presente en cualquier proceso de elaboración intelectual rigurosa. Se expresa directamente o enmarcada en signos, señales y símbolos; en lo que se dice y en lo que no es necesario decir, o es necesario no decir; en la cotidianidad intangible y en los tiempos sacros de los ritos y rituales que rodean, validan, reproducen y actualizan los mitos básicos de todas las sociedades, de todas las culturas de que tenemos noticia directa o por inferencia de fuentes indirectas. (Cazés Menache, 2011, sin página)

Al tratarse de una ideología, la heteronormatividad opera fundamentalmente a través del discurso para establecer su hegemonía (Bhattacharyya, 2002). Esto se logra a través de mecanismos de esencialización y naturalización mediante los cuales su contenido pasa al plano de lo implícito y cotidiano, raras veces cuestionado. Algunos de los mecanismos mediante los cuales la heteronormatividad se ha constituido como tal son los siguientes:

- Naturalización e institucionalización de esquemas de racionalización sobre la diferencia sexual y el género, que prescriben lo que define a los hombres y lo que define a las mujeres, así como sus roles sociales basados en los significados que se atribuyen a las características físicas propias del dimorfismo sexual en la especie humana (Butler, 2001).
- Derivada del punto anterior se produce una esencialización de las identidades hombre y mujer que consiste en concebir a ambas como naturales, eternas, autoevidentes y mutuamente excluyentes.
- Naturalización de narrativas sobre el cuerpo y sobre procesos vinculados con su crecimiento, desarrollo y envejecimiento. Siguiendo esta lógica, dichos procesos están marcados culturalmente por eventos como la formación de parejas, el matrimonio, el embarazo, el nacimiento y crianza de los hijos y los nietos, etc. (Driver, 2008) Todos ellos eventos que están directamente

relacionados con la experiencia heterosexual, pues cobran sentido en función de ella.

- El establecimiento de códigos y normas que regulan las prácticas sexuales y el acceso a parejas. Estos códigos y normas, a su vez, participan en la formación de sistemas de parentesco y herencia (Ross y Rapp, 1997) así como en la conformación de jerarquías de poder establecidas bajo una lógica patriarcal donde las mujeres, lo femenino y lo homosexual están en relación de subordinación con respecto a los hombres, lo masculino y lo heterosexual (Richardson, 2000).
- Por su parte, el deseo sexual es entendido siempre en términos heterosexuales (atracción al sexo opuesto) y como una fuerza instintiva, natural, asocial, apolítica y ahistórica.
- Bajo esta misma lógica se concibe al deseo heterosexual como fundante del orden natural universal lo cual se ampara en el argumento del telos reproductivo de la sexualidad, es decir, la creencia de que la finalidad primordial del ejercicio de la sexualidad (y en muchos casos su única finalidad) es la reproducción (Granados Cosme, 2002).

Por estas razones, en culturas donde se han afianzado estos mecanismos y los esquemas de pensamiento en función de los que operan, solamente se estiman como legítimas y aceptables las prácticas sexuales que se dan entre un hombre y una mujer y que conducen a la reproducción de la especie. Esta visión reduce las prácticas sexuales al coito vaginal y excluye cualquier otra práctica, por lo que se le denomina coitocentrismo. Veamos ahora como se relacionan estos dos constructos y por qué dicha relación fue relevante para la investigación realizada.

Por una parte, tenemos que la aplicación, por llamarle de una manera, de las lógicas y mecanismos arriba señaladas participa en la construcción discursiva las identidades sexuales. Esto se logra mediante heterosexualización aheterosexual.

François Duvet señala que la escuela, como institución moderna, ha pretendido promover la construcción de un sujeto neutro y asexual como sujeto de la educación. Esta asexualización tiene que ver con un proceso de santuarización a partir del cual se concibe a la escuela como un santuario ajeno a otras instituciones sociales y que se distingue por que en su seno cual tienen lugar ritos relacionados con la adquisición de conocimientos y la formación de ciudadanos, ambos fundamentados en una lógica racionalista. De acuerdo con este autor “la santuarización exige una distinción latente entre el sujeto y el individuo psicológico y social” (Duvet, 2007: 46). Ello significa que la escuela concebida como santuario, exige a quienes ingresan a ella que separen de sus identidades escolares, como alumnos o profesores, aquellos elementos que pudieran “pervertir” la calidad santuarizada de la institución escolar. Entre estos elementos se encuentran el sexo y la sexualidad (Duvet, 2007: 47) y ello promueve la asexualización de las identidades escolares y de los sujetos de la educación.

Sin embargo, esta supuesta neutralidad de los sujetos de la educación no es tal, dado que a estos sujetos se les define desde una perspectiva masculina con pretensiones universalistas que, por una parte, excluyen lo femenino en su concepción de neutralidad y, por la otra, instituyen a la heterosexualidad como la sexualidad normativa en la escuela:

una parte importante de nuestra tradición cultural ha pretendido silenciar esta diferencia [la sexual] al reconocer solo la existencia de un sujeto “neutro” sin sexo, desde el que se ha definido la categoría de lo humano. Pero hoy sabemos que este sujeto no es asexuado porque esa definición de lo humano solo la ha contemplado la experiencia masculina del mundo. (Hernández Morales y Jaramillo Guizarro 2000: 92)

Una de las vías para promover la visión masculina hegemónica y la heteronormatividad en la escuela es a través del discurso pedagógico. Darré (2005) define al discurso pedagógico como una construcción lingüística de carácter histórico y social, que

trasciende a los hablantes — los actores educativos, en este caso —, y se distingue por sostener una trama entre saberes y poderes que circulan en la sociedad y que encuentran un punto de convergencia o de enfrentamiento en la escuela. Según esta autora una de las facultades del discurso pedagógico es que permite, “vehicular otros discursos sociales” que se constituyen como hegemónicos (Darré, 2005: 23). De este modo, el discurso pedagógico cumple funciones de difusión y distribución social de conocimientos y de discursos, que como lo explica van Dijk (1995: 259 y 2009: 42) son los principales recursos simbólicos del poder social.

Al mismo tiempo, el discurso pedagógico cumple la función de construir discursivamente a los sujetos a los que va dirigida la educación. En este sentido, la principal instancia del discurso pedagógico para construir discursivamente a los sujetos de la educación es el currículo. Germán Torres lo explica de la siguiente forma:

Ni la educación en general, ni el discurso pedagógico en particular, pueden escapar a su función normativa. La prescripción pedagógica – traducida en forma de currículum escolar – no solo define y formaliza los contenidos a enseñar, sino que también, y de manera primordial, define el tipo de sujetos a formar. El currículum escolar se revela en este sentido como un espacio de saberes, de identidades y, en definitiva, de poder. (Torres, 2009: 2)

Así, desde el currículum se establecen mecanismos de normalización de la sexualidad (Theumer y García Muñoz, 2011: 3), es decir, mecanismos a través de los cuales los sujetos de la educación (entiéndase el alumnado) se constituyen como sujetos heterosexuales. Ejemplo de lo anterior lo encontramos en los contenidos programáticos referentes a la educación sexual cuyos temas y aprendizajes esperados suelen plantearse en función de lo que se conoce como *telos* reproductivo de la sexualidad, que como ya se dijo, establece que el fin del ejercicio de la sexualidad es la reproducción (véase Torres, 2009: 2-5).

Retomando los planteamientos en torno al concepto de sexualidad que se hicieron en el primer apartado de este capítulo, es necesario remarcar que en este texto se alude a una concepción construccionista de la sexualidad la cual la concibe como una construcción social condicionada por el contexto histórico, político, social y cultural. Se trata de una noción con historia cuya estructura cambia y se adapta junto con los cambios que ocurren en las diversas esferas sociales cuya legitimación se consigue principalmente a través de medios discursivos (Bhattacharyya, 2002 y Ojeda Sánchez, 2010: 58).

Ahora bien, la confluencia entre la ideología heteronormativa, la educación sexual y el discurso pedagógico me llevó a plantear el constructo de discurso pedagógico sobre sexualidad para identificar un tipo específico de discurso que producen los agentes involucrados en la impartición de la educación en sus diferentes niveles con la finalidad de “vehicular otros discursos sociales” (Darré, 2005: 23) que hablan sobre la sexualidad desde distintos enfoques para cumplir con las funciones sociales que históricamente se le han asignado a la educación en esta materia.

Por ejemplo, una de las funciones actuales de la educación obligatoria en materia de sexualidad en México consiste en instruir, enseñar, informar, orientar, etcétera, acerca del uso de métodos anticonceptivos con la finalidad de prevenir la ocurrencia de embarazos en mujeres adolescentes, y de este modo, contribuir a la reducción de la tasa de natalidad. Teniendo esta función y sus objetivos en mente, así como las características generales del sector de la población a la que van dirigidos los programas (en este caso, la población adolescente), diversos actores educativos entre los que se encuentran los diseñadores del currículum, autores de libros de texto y de otros materiales complementarios, docentes, etcétera, echan mano de un conjunto de conocimientos provenientes de diversas disciplinas como puede ser la biología, la medicina o la demografía y a partir de ellos crean un discurso particular sobre la sexualidad. Estos discursos junto con los religiosos conservadores “han alcanzado una legitimidad social de gran relevancia” (Dides,

2006: 60) y muchas veces justifican los enfoques desde los cuales se aborda la sexualidad en la escuela ya que:

por medio de estos discursos se expresan las representaciones del mundo, se reproducen ideologías y por ende los grupos ejercen poder, pretendiendo ejercer control sobre los conocimientos, opiniones y actitudes de las personas de tal manera de controlar directamente sus prácticas. (Dides, 2006: 60)

En este sentido, resalta la necesidad de reflexionar sobre la forma en la que las instituciones educativas y los discursos pedagógicos están relacionados con las formas de representar, determinar y subordinar a los grupos poblacionales que se encuentran fuera de la norma que establece la heteronormatividad. Este enfoque analítico interpela a la institución escolar

en tanto que espacio de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad, lugar de configuración de subjetividades donde se promueven prácticas escolares que reproducen y legitiman el discurso de la heterosexualidad como el único posible, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género. (Alegre Benítez, 2013: 3)

Se postula entonces que existe una relación entre el discurso pedagógico y la reproducción de las relaciones desiguales de poder que mantienen marginadas del ámbito escolar a las sexualidades periféricas o no hegemónicas a las que, siguiendo las pautas sociales de exclusión se les suele ver como perversas, desviadas, ofensivas, repugnantes, excesivas, amenazantes, peligrosas o desde posturas más moderadas, como irrelevantes en tanto que se asume a todos los sujetos escolares como heterosexuales y, por tanto, no es necesario hablar de nada más. Esto, debido a que actualmente la ideología dominante en torno a la sexualidad es la heteronormatividad, y la heterosexualidad es concebida como la única orientación sexual plenamente legitimada por la mayoría de las instituciones sociales actuales (Bhattacharyya, 2002; Popoviciu, Haywood y Mac an Ghail, 2006).

Por ello se advierte una relación entre el discurso pedagógico oficial sobre sexualidad y la ideología heteronormativa.

De lo anteriormente expuesto se infiere que la escuela, el discurso pedagógico sobre sexualidad y los diversos actores educativos contribuyen en la producción y reproducción de este fundamento, a la vez que contribuyen a sostener la hegemonía de la heterosexualidad a través de la educación sexual formal, principalmente mediante la construcción de los sujetos de la educación como sujetos heterosexuales (Morán Faúndes y Vaggioni, 2012).

*Construcción del discurso pedagógico sobre sexualidad:
la hipótesis de la recontextualización discursiva*

En este punto es necesario señalar que el discurso sobre sexualidad del currículum escolar no es un todo unificado, sino que está compuesto por diferentes elementos y por diferentes discursos. Como lo señalan Morgade y Alonso (2008), en la conformación de los modelos pedagógicos a partir de los cuales se enseña y se ha enseñado la educación sexual en América Latina se puede distinguir la integración de distintos enfoques que hablan de la sexualidad desde muy diversas perspectivas entre los que se encuentran el enfoque biologicista, el biomédico, el jurídico, etcétera. Cada uno de esos enfoques provee su propio discurso sobre la sexualidad, y ese conjunto de discursos ha sido asimilado por el discurso curricular de manera paulatina en diversas reformas educativas.

Puede decirse, por lo tanto, que no se trata de un discurso unívoco, sino que en él convergen elementos de diferentes discursos que hablan sobre la sexualidad y que son asimilados por el currículum y adaptados con fines pedagógicos. Basil Bernstein (1998) denomina a este proceso recontextualización pedagógica y a su producto, discurso pedagógico. Según este autor, el discurso pedagógico está constituido por “un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer

su propio orden” (Bernstein, 1998: 63). Estos otros discursos suelen provenir de fuentes científicas legitimadas y su recontextualización se da a través de reglas distributivas del conocimiento que crean campos especializados de producción del discurso. En este proceso participan agentes que contribuyen en el cambio de contexto y que, como el resto de los actores sociales, tienen ciertas creencias con respecto al mundo en las que fundamentan su posicionamiento como sujetos en una sociedad y en ellas sustentan sus posturas políticas acerca de diversos temas. Los agentes para este proceso, por tanto, tienen ciertas ideologías y por ello “ningún discurso se desplaza sin que intervenga la ideología” (Bernstein, 1998: 62), lo cual implica que todo proceso de traslación discursiva implica un desplazamiento de ideología.

Los supuestos que plantea Bernstein en su teoría de la recontextualización discursiva son útiles, desde el punto de vista teórico, para explicar cómo llega a conformarse el discurso pedagógico sobre sexualidad, sin embargo, la falta de evidencia empírica obtenida en el contexto mexicano a este respecto impide que se pueda extrapolar directamente esta teoría. Lo que puede hacerse, y que fue lo que se hizo en esta investigación, fue plantearla como una hipótesis respecto a la forma en la que los docentes de educación básica construyen su discurso. De esta forma, a la pregunta ¿cómo construyen los maestros de educación básica su discurso sobre sexualidad en sus clases? se planteó como respuesta, es decir, como una hipótesis de la investigación, que una de las formas de construir este discurso es a través de un proceso de recontextualización como el que propone Bernstein. Para cerrar este capítulo solo cabe mencionar que su finalidad no fue hacer una revisión exhaustiva de la literatura que trata sobre cada uno de los conceptos abordados, sino solamente retomar los aportes más relevantes de autores destacados a fin de presentar el entramado teórico-conceptual que servirá como precedente para los temas y discusiones que se desarrollarán en los capítulos que siguen.

CAPÍTULO 2

El discurso de la educación sexual en México: historia, enfoques y omisiones

ESTE CAPÍTULO comienza con una contextualización histórica que describe el contenido histórico-social del cual surgió el discurso sobre sexualidad del currículum de la educación básica de México y se mencionan los principales hitos que se distinguen en su evolución. Esta contextualización tiene una función metodológica dado que en la investigación educativa es necesario hacer un análisis de los antecedentes históricos de la problemática a fin de comprender sus orígenes y derroteros, así como aventurarse a predecir qué rumbo puede tomar en un futuro. Dicho análisis incluye el “reconocimiento del devenir histórico del proceso educativo, lo que se constituye en una necesidad para todo investigador en esta esfera, a fin de revelar características, cambios, regularidades y tendencias de desarrollo del objeto que estudia” (Ramos Romero, 2010: s/p). Por otra parte, también cumple una función narrativa que pretende ayudar a los lectores a reconstruir la secuencia de hechos y los puntos de inflexión.

La segunda parte del capítulo está dedicada a presentar la problemática que plantea la enseñanza de la educación en el nivel básico respecto a las omisiones y contradicciones del discurso de los planes y programas, particularmente en el nivel secundario. Asimismo, se discute la relevancia social y teórica que tiene analizar este tipo de discurso.

Algunos antecedentes históricos

Aunque la inserción de temáticas vinculadas con la sexualidad en el currículum escolar en México data de la década de 1970, el tema de la educación sexual ha estado presente desde inicios del siglo XX. Por ello, para entender la evolución de lo

que en este libro se denomina discurso pedagógico sobre sexualidad, es necesario hacer una revisión de sus antecedentes y del contexto social e institucional del cual ha surgido. Este capítulo está dedicado a dicha revisión que, si bien es breve, pretende aportar elementos suficientes para brindar a los lectores un panorama completo.

Una de las dificultades metodológicas que comúnmente deben sortear quienes realizan estudios históricos, tanto como aquellos que en alguna medida emplean la perspectiva histórica para indagar y explicar algún fenómeno social, tiene que ver con la periodización, es decir, la delimitación del periodo o periodos de tiempo que serán objeto de estudio. En este caso, la división temporal se realizó tomando como base el concepto de “acontecimientos discursivos” de Siegfried Jäger (2001). Con este concepto, el autor citado se refiere a sucesos o series de sucesos que han desencadenado el surgimiento y la multiplicación de discursos en torno a un tema determinado en un periodo histórico específico. Estos eventos, según lo explica el propio autor, son relevantes para la metodología del análisis del discurso en tanto que desencadenan el surgimiento y la multiplicación de discursos en torno a un tema en un periodo histórico específico. La condición para poder hablar de eventos discursivos es que estos deben ser “especialmente enfatizados políticamente” por los medios de comunicación y, por tanto, “influyen la dirección y la calidad de la línea discursiva a la que pertenecen en mayor o menor medida” (Jäger, 2001: 48).

La aplicación de este concepto en la investigación realizada permitió identificar eventos que tuvieron mucha resonancia tanto en los medios como en la política y que marcaron notablemente la forma de abordar el tema de la sexualidad con relación a la educación obligatoria en México a lo largo del siglo XX.

Estos acontecimientos son: 1) los debates en torno a la inclusión de la educación sexual en el currículum escolar mexicano a inicios de los años treinta, 2) el aumento de la pobla-

ción en las décadas de los sesenta y setenta y las problemáticas demográficas derivadas de este fenómeno, y 3) el inicio de la pandemia del sida en la década de los ochenta.

En los apartados siguientes se describen las circunstancias sociohistóricas que rodearon a estos acontecimientos los cuales, a su vez, dieron pie al surgimiento e implementación de los tres modelos de educación sexual, que han tenido cabida en los planes y programas de la Educación Básica de México a lo largo del siglo XX. De igual forma, se describen de manera general las pautas discursivas presentes en estos modelos pedagógicos. Es también importante mencionar que la integración de contenidos sobre sexualidad en los programas educativos ha estado rodeada de controversias y, en algunos casos, de un abierto rechazo proveniente principalmente de grupos conservadores de afiliación religiosa, por lo que en repetidas ocasiones dichas controversias han marcado los debates en torno a la educación sexual y por ello es necesario incluirlas y revisar sus pormenores en tanto que estos ayudan a comprender el contexto histórico en el que tuvieron lugar y los argumentos que las motivaron y sustentaron.

Bassols y el primer programa de educación sexual

En el año de 1932, Narciso Bassols, entonces secretario de educación, designó una Comisión Técnica Consultiva con la finalidad de analizar la viabilidad de implementar un programa de educación sexual en escuelas primarias de la ciudad de México. La propuesta tuvo como antecedentes los debates que se dieron en torno al tema de la educación sexual y la infancia en el Congreso Panamericano del Niño realizado en Lima, Perú, dos años antes, y los resultados de una investigación que la denominada Sociedad Eugenesica Mexicana realizó sobre la conducta sexual de adolescentes. Dichos resultados, presentados ante la Secretaría de Educación Pública en 1932, incluían, entre otros temas, datos sobre la frecuencia de embarazos y de enfermedades venéreas entre la población

adolescente y fueron puestos a disposición de las autoridades competentes con la finalidad de conminarlas a tomar cartas en el asunto a través de la implementación de programas educativos oportunos en materia sexual y reproductiva (del Castillo, 2000: 205-206).

La política educativa de Bassols formaba parte de un proyecto gubernamental más amplio orientado a la modernización del país. Este proyecto fue sostenido por una minoría radical socialista que profesaba una “filosofía decididamente antirreligiosa y materialista” (Britton, 1976: 121, citado por del Castillo, 2000: 208) Otra de las características de este proyecto modernizador era el uso simbólico de la ciencia y de los desarrollos tecnológicos de la época como estandartes del progreso y como fuente de legitimación de las mismas propuestas gubernamentales (del Castillo: 208) Siguiendo esta línea de pensamiento, la impartición de la educación sexual en México para Bassols debía sustentarse necesariamente en la ciencia y tendría por finalidad enseñar los fundamentos de la reproducción con el fin de “proporcionar al niño un completo del mundo y de la vida”. (Bassols, 1979, 286) Según Bassols:

La escuela debe dar, a su hora y en la justa medida, ni antes ni después de tiempo, una noción científica de cómo nacen y se reproducen los seres vivos. El tabú de la reproducción es un refugio de las supersticiones primitivas, y mientras la escuela no llegue a vencerlos no habrá logrado eficazmente construir en la mente de las generaciones nuevas una noción racional, verdadera y, por lo tanto, sana y moral, de la vida. (Bassols, 1979: 291)

Puede decirse que fueron las convicciones anticlericales progresistas de una minoría radical en el gobierno, convicciones que eran notablemente contrarias al conservadurismo católico que imperaba en México en los años treinta, las que permitieron la apertura de las instancias educativas y del sector salud para proyectar, por primera vez en el país, un plan de educación sexual dirigido a niños y niñas en edad escolar.

La propuesta se basaba en una representación de la infancia y del papel de la educación en la formación de los niños como ciudadanos que era novedosa para la época y además era resultado de una transformación simbólica e ideológica que se había gestado a lo largo del siglo XIX. Ésta partía de una representación secular de la infancia en la cual se concebía a los niños como depositarios del futuro de las naciones. Dicha transformación vino a desembocar en un interés sin precedentes por la educación y el cuidado infantil a cargo de diversos grupos de profesionistas como psicólogos, pedagogos e higienistas. Este interés se extendió a gran parte de las instituciones sociales incluidas la familia, la iglesia, la escuela y el Estado. Con ello se dio “un doble proceso simultáneo: un reforzamiento de la individualidad, con un enriquecimiento de un mundo interior cada vez más complejo, y un incremento de los procesos de control social” (Castillo, 2000: 204). Dicho control se ejerció primordialmente a través de las instancias educativas junto con otras como las encargadas del cuidado de la salud, en el ámbito público, y de la familia y la iglesia, en lo que respecta al ámbito privado.

Sin embargo, la propuesta no llegó a ser implementada en las escuelas públicas de la ciudad de México ni en ninguna otra región de país puesto que grupos conservadores de afiliación católica se opusieron firmemente a través de diversas acciones como la organización de debates públicos, la aparición de desplegados en la prensa, la formación de asociaciones de padres de familia y la realización de mítines, plebiscitos e, inclusive, huelgas en algunas escuelas. Más que un asunto educativo, la oposición conservadora lo enmarcó como un asunto moral. Bassols describió dichas acciones en los siguientes términos:

Se provocó de esa manera una animada y violenta discusión periodística que reveló que desgraciadamente los opositores de la educación sexual, más que exponer razones, lo que hacen es repetir su negativa, apoyándose

fundamentalmente en prejuicios de índole religiosa y en una falsa moral que apoya la conducta en bases tan débiles como la ignorancia, el temor y la superstición. Pretendió hacerse de la cuestión educativa planteada, un asunto plebiscitario que habría de ser resuelto mediante votos emitidos por los padres de familias, y se ligó a la cuestión religiosa desnaturalizándose los propósitos de la Secretaría de Educación, que antes que otra cosa ha venido buscando un estudio sereno, concienzudo y científico de la materia. (Bassols, 1979: 290)

Es así como, teniendo a parte de la prensa como aliada, más que un asunto educativo, la oposición conservadora enmarcó la posible impartición de la educación sexual como un asunto moral. En el discurso se asimilaba el contenido de este tipo de educación a la pornografía, pues se le veía como una forma de pervertir a los menores de edad, es decir, de imbuirles ideas contrarias a la moralidad católica imperante y, de este modo, despojarlos de su inocencia: “los sectores interesados en desprestigiar las órdenes oficiales propalaron que solamente se trataba de pervertir a la niñez y a la juventud quitándole, por una parte su virtud e integridad y, por la otra, su fe religiosa”. (Sotelo Inclán, 1982: 263)

Belinda Arteaga (2002) provee varios ejemplos de publicaciones y misivas dirigidas a autoridades de la época donde, al tratar el tema de la educación sexual, los autores hacen alusión a la pornografía, lo cual deja entrever una estrategia discursiva mediante la cual cualquier mención a la sexualidad, inclusive si se hacía con fines educativos, se entendía o pretendía interpretarse como pornográfica y por tanto nociva. Esta estrategia claramente sirvió a sus propósitos de argumentar en contra de la educación sexual.

Aunado a esta estrategia, se estableció un antagonismo entre el Estado, representado por el secretario de educación y el aparato educativo, y la familia, entendida como recinto de lo privado y representada por la figura de la madre a cuyo cargo quedaba la crianza de los menores de edad y la vigilan-

cia del cumplimiento de los preceptos morales, sobre todo aquellos relacionados con la sexualidad. Esta representación antagonica motivó la salida a las calles de mujeres quienes “haciéndose visibles en los espacios públicos [defendieron], a gritos y empujones, su lugar como dueñas de la vida doméstica y el derecho de sus familias para educar a los hijos, sobre todo en los asuntos de la vida amorosa” (Arteaga, 2002: 102).

Del Castillo (2000: 208-209) describe este proceso de confrontación y férrea resistencia que se extendió a lo largo de un año, como una lucha por la dominancia ideológica y el control sobre las mentes infantiles, suscitada entre el gobierno, representado por una pequeña facción radical, y el clero, apoyado por una mayoría conservadora. Al final fue esta mayoría la que se impuso y la propuesta de implementación de un plan de educación sexual en el nivel primaria fue rechazada en 1934, hecho que fue acompañado por la renuncia del secretario Bassols el 9 de mayo del mismo año.

Ahora bien, la propuesta de Bassols y sus colaboradores contenía supuestos sobre la educación sexual que procedían de los discursos seculares y científicos sobre sexualidad, en particular sobre la sexualidad infantil, que circulaban en la época. Estos supuestos pueden ser considerados como resultado de un proceso de secularización de la sexualidad que se había venido gestando desde el siglo anterior. Wainerman, di Virgilio y Chami (2008), explican este proceso de la siguiente forma:

a partir de fines del siglo XIX, el proceso de secularización despojó de legitimidad religiosa a la moral sexual, aunque mantuvo, cuando no reforzó, sus presupuestos básicos, que establecían el doble patrón de género, la norma heterosexual y la reproducción dentro del matrimonio monogámico e indisoluble. Con la secularización emergieron nuevos patrones de conducta y voces críticas de las convenciones sociales acerca de la sexualidad y la cuestión de género. (Wainerman, di Virgilio y Chami, 2008: 19)

Estos supuestos que, aunque seculares, permanecieron anclados a una concepción heteronormativa de la sexualidad, sentaron las bases para lo que, décadas más tarde, constituirían las políticas educativas en materia de educación sexual en México. Del Castillo (2000) describe las características de esta propuesta de manera general:

la Comisión Técnica desarrolló una serie de argumentos que inscribían a la infancia dentro de un mundo secularizado, representado por la escuela, la cual tenía la obligación de satisfacer y responder a los derechos de los niños a obtener información sobre sexualidad, vinculada ésta, de acuerdo con los parámetros de la época, a cuestiones que tenían que ver con el origen de la vida y con aspectos de carácter reproductivo, con un marcado tinte biológico. (del Castillo, 2000: 210)

Se desconocen los contenidos exactos de la propuesta pues no fueron publicados, sin embargo, David Vilchis, uno de los líderes de la Confederación Mexicana de Maestros y contrario a Bassols, filtró un supuesto programa de educación sexual el cual fue publicado en el periódico El Excelsior el 15 de enero de 1934. La propuesta implicaba un currículo diferenciado pues los contenidos se dividían en dos programas: uno para niños y otro para niñas. Mientras que el programa para niños abordaba los temas de las glándulas y células sexuales masculinas y papel en la reproducción y el crecimiento, el dirigido a las niñas, abordaba los mismos temas pero referidos a las células y órganos femeninos, además, agregaba contenidos vinculados con la higiene durante la menstruación, la reproducción y fecundidad, el desarrollo del embrión y el feto, y destinaba un último apartado a tratar el tema de la formación de familias vinculado con la patria y el progreso del país (Arteaga, 2002: 106-107).

Independientemente de si los contenidos mencionados fueron tomados de la propuesta original de la Comisión Técnica Consultiva, es claro que ésta tenía aportaciones novedosas que

contribuyeron a la redefinición de los discursos sobre sexualidad infantil de la época. Entre ellas se encuentra el hecho de que por primera vez en el ámbito educativo mexicano se reconocían los derechos sexuales de los niños y su derecho a recibir información sobre sexualidad. Al mismo tiempo, por influencia de la difusión de las teorías psicoanalíticas en materia de sexualidad infantil, se reconocía a los niños como sujetos sexuados y sexuales, dos aspectos que la moral del siglo anterior había tratado de borrar a través de la difusión de las representaciones de la pureza y la inocencia infantiles en donde no tenía cabida la sexualidad (véase Ross y Rapp, 1997: 161).

Uno de los factores que impidieron la propuesta de educación sexual fuera implementada fue que el secretario Bassols y su equipo no previeron la fuerza que tendría la contraparte conservadora y católica que previo a la publicación de la propuesta en mayo de 1933, ya había identificado a Bassols como un enemigo en tanto que fue una de las principales figuras que trató de impulsar el laicismo retomando algunos de los argumentos de los liberales del siglo XIX, en particular de Valentín Gómez Farías, con quien concordaba en que había “que demoler la teocracia, delinear la sociedad civil y constituir el Estado” (Bassols, 1966: 280). Además de apoyarse en el laicismo las ideas liberales del siglo anterior, el laicismo de Bassols se basaba en la promulgación de la Constitución de 1917 cuyo artículo 3º hacía una clara alusión directa a la religión católica y los rasgos negativos con los que se la había asociado al señalar que el criterio de la educación que impartiera el Estado se mantendría “por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultado del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (Gobierno de México, 1917, sin página). De este modo “el terreno educativo se invertiría como campo privilegiado de lucha” (González González, 2009: 373).

Otro aspecto en contra de la propuesta de la implementación de un plan de educación sexual era que dicho plan

fue pensado fundamentalmente para una población urbana siendo que en aquel entonces la mayor parte de la población habitaba en zonas rurales, por lo que, aún si se hubiera llegado a concretar el plan, habría sido difícil que se lograra su realización a nivel nacional y que tuviera un alcance masivo. Por último, es necesario mencionar que tanto la propuesta como las motivaciones detrás de ésta estaban basadas en nociones eugenésicas como la superioridad racial y el darwinismo social, las cuales son rechazadas actualmente por su carácter pseudocientífico y las implicaciones éticas de su aplicación⁷.

La Ley General de Población y la creación del CONAPO

En 1973 se aprobó la Ley General de Población. En esta ley se incluyeron por primera vez una serie de disposiciones encaminadas a controlar el aumento demográfico. Esto representó un cambio importante en las políticas y la legislación referente a temas poblacionales si tomamos en cuenta que las leyes anteriores a 1960 apoyaban, inclusive fomentaban el incremento de los habitantes, tal como quedaba asentado en el artículo 4° de la Ley General de Población (1936: 2). En dicho artículo se hablaba de fomentar el aumento de la población de manera natural, es decir a través de más nacimientos, a lo cual se le sumaron procesos de reubicación poblacional como la repatriación y la inmigración. Ello, hay que entenderlo, en el contexto de un país que había sufrido una disminución importante en su número de habitantes tras pasar por una serie de conflictos bélicos en las décadas anteriores, además de otros fenómenos que causaron miles de muertes en el país, como fue la epidemia de influenza de 1918 (Márquez Morfín y Molina del Villar, 2010). De igual modo, este tipo de políticas estaban fundadas en supuestos

⁷ Para un análisis comprensivo de dichas implicaciones éticas véase Aultman (2006).

ideológicos propios de la época que sostenían que en el aumento de la población yacía una de las claves para el progreso del país (del Castillo, 2000).

A partir de los años setenta, las políticas en materia poblacional cambiaron de dirección y pasaron de favorecer la fecundidad a intervenir institucionalmente para tratar de restringirla (García Alcaraz, 2001: 1-3). De esta forma, además de las deficiencias y dificultades en materia económica, de justicia y bienestar sociales, se incluyó el crecimiento desmedido de la población a la larga lista de problemáticas nacionales que era necesario atender en ese momento:

durante el periodo de 1960-1970 se había alcanzado la mayor tasa de crecimiento poblacional y se consideraba que el empobrecimiento y la dificultad para mejorar los niveles de bienestar social (salud, educación, vivienda, alimentación, empleo, seguridad social, etcétera) se debían principalmente a la falta de control de natalidad y planificación familiar. (Kurczyyn y Arenas, 2014: 62)

Según lo explican los autores arriba citados, además de incluir restricciones de tipo migratorio y de desarrollo urbano, la Ley General de Población de 1973 ordenaba la realización de acciones concretas para limitar el aumento poblacional fundamentalmente a través del control natal. Para ello se creó el Consejo Nacional de la Población (CONAPO) en 1974 cuya función consistió en proyectar la planeación demográfica considerando las tendencias de crecimiento poblacional en los programas de desarrollo económico y social diseñados por el gobierno, esto con la finalidad de vincular dichos programas con las necesidades que planteaban los fenómenos demográficos de la época (Ley General de Población, 1973: 150).

Asimismo, se facultó a las instancias educativas, de salud pública y de capacitación técnica y profesional para que realizaran acciones encaminadas a promover el uso de métodos de anticoncepción, además de facilitar su distribución masiva. Lo anterior tuvo el propósito de influir en la dinámica pobla-

cional y contribuir de este modo, a la solución de problemas sociales derivados del aumento en la tasa de nacimientos (Ley General de Población, 1973: 149).

Una de estas acciones institucionales realizadas a partir de las disposiciones contenidas en esta ley fue la creación de programas de promoción en el sector salud, tanto del ámbito público como privado, de lo que se denominó planificación familiar. En el año de 1977, se aprobó el Plan Nacional de Planificación Familiar entre cuyos objetivos se encontraban “propiciar el mejoramiento de las condiciones de salud de la población y disminuir la morbilidad y mortalidad materno-infantil, para dar lugar a una regulación de la fecundación y así a una resolución de la natalidad en todo el país” (Calixto Flores, 2003: 2).

Si bien, desde mediados de la década anterior, en el ámbito público, algunas organizaciones no gubernamentales como la Mexfam, fundada en 1965, ya contaban con programas de educación y capacitación en materia de sexualidad y anticoncepción y ofrecían sus servicios de forma gratuita (Juárez y Gayet, 2005: 195); ninguno de estos programas tuvo los alcances en la cobertura y la difusión de la anticoncepción como los tuvo el Plan Nacional de Planificación Familiar.

En lo que respecta al ámbito educativo, la inclusión de contenidos referentes a la sexualidad y a la reproducción en el currículum de Educación Básica quedó institucionalizada a partir de la implementación de la reforma educativa del 1975. En ella, quedaron vertidos los objetivos y metas de la CONAPO, mismos que se derivaron de las preocupaciones demográficas y sociales señaladas en páginas anteriores. Fueron varias las acciones que se llevaron a cabo en los niveles de primaria y secundaria a partir de dicha institucionalización como puede verse en el siguiente fragmento:

En México el tema [de la sexualidad] comenzó a incorporarse en las escuelas y en los libros de texto a partir de 1974, cuando se tomó consciencia de la importancia de prevenir

los embarazos entre adolescentes. En el libro de quinto año se habló por primera vez de la menstruación, de los cambios de la pubertad y de la adolescencia, de cómo son los procesos de la reproducción. En la secundaria se empezó a hablarles sobre la prevención de embarazos, el uso de anticonceptivos y de cómo evitar enfermedades de transmisión sexual. (Rodríguez, 2004: 5)

El modelo de educación sexual planteado por dicha reforma tenía propósitos primordialmente informativos. Los contenidos respectivos a la sexualidad, que se ubicaron curricularmente en el programa de ciencias naturales, comprendían una revisión de “las características fisiológicas del desarrollo infantil y puberal” (García Alcaraz, 2001: 6) y de los procesos reproductivos de la fecundación y la gestación, con énfasis en cuestiones de índole fisiológica y anatómica, de modo de que se trataba de un enfoque pedagógico eminentemente biocientista. De igual forma, dichos contenidos incluían estereotipos de género que aludían a “la función productora” y proveedora del padre de familia y a “la función reproductora y doméstica de la madre” (García Alcaraz, 2001: 7) además de que ubicaban el ejercicio de la sexualidad en un contexto adulto y familiar, en donde la familia nuclear, conformada por padre, madre y dos o tres hijos era el ideal.

Ahora bien, como señala la autora citada en el párrafo anterior, a pesar de que las políticas en materia demográfica eran el eje de la reforma educativa de 1975 y eran el principal motor de la inclusión de un modelo de educación sexual en las escuelas primarias y secundarias del país, en el nivel primaria, que era el único obligatorio hasta el momento, el que alcanzaba una mayor cobertura a lo largo del territorio nacional y el que contaba con un mayor número de alumnos inscritos, no se hablaba directamente sobre control de la natalidad ni sobre métodos anticonceptivos (García Alcaraz, 2001: 7).

Tras haber realizado un análisis de los programas educativos de primaria de primero a sexto grado y de los libros de texto gratuitos de las asignaturas de Ciencias Sociales y Cien-

cias Naturales de tercero a sexto grado, García Alcaraz (2001) no encontró menciones explícitas al uso de la anticoncepción en dichos documentos. Como ella lo explica, las referencias al control de la natalidad que localizó consistían en una serie de argumentos que formaban parte de una estrategia persuasiva encaminada a crear conciencia en los alumnos sobre las problemáticas relacionadas con la explosión demográfica, sin mencionar en momento alguno de manera explícita que la solución propuesta por el gobierno para dichas problemáticas era la anticoncepción.

Podemos ver un ejemplo de esta estrategia argumentativa en el siguiente fragmento que la autora extrajo del libro de Ciencias Sociales de cuarto grado y que, además, introduce el concepto de paternidad responsable:

la población crece rápidamente porque las familias tienen muchos hijos. Esto hace que cada vez se necesiten más servicios, como casas, agua, escuelas, que no son fáciles de proporcionar. Por eso muchos papás tienen pocos hijos. Los papás deben pensar bien cuántos hijos quieren tener. A esto se le llama paternidad responsable. (Ciencias Sociales, 4º grado, p. 14, citado por García Alcaraz, 2001: 7)

García Alcaraz (2001) explica la contradicción que se advierte a través de un análisis de la conformación del modelo de educación sexual propuesto en 1973. Según la autora, ante las presiones de diversos sectores de la población que se oponían abiertamente a la impartición de la educación sexual en las escuelas, esgrimiendo argumentos similares a los que se usaron contra la propuesta de Narciso Bassols en la década de los treinta, este modelo se estructuró en torno a dos ejes. Primero, “la reproducción de roles estereotipados” (García Alcaraz, 2001: 4) a partir de la cual se pretendía mantener una concepción liberal y secular de la sexualidad, basada en los aportes del conocimiento científico, pero que no trasgrediera los parámetros morales, eminentemente religiosos, de los grupos conservadores opositores. Con ello, la propuesta perdió

el contenido radical, abiertamente antirreligioso que se podía encontrar en la propuesta de Bassols.

El segundo eje era “la intención de ir introyectando en los niños modificaciones en la conducta sexual con miras a lograr el control natal” (García Alcaraz, 2001: 4). Es decir, que si bien, desde el ámbito del diseño de las políticas poblacionales se contemplaba la educación sexual como una manera de promover la anticoncepción y el control natal, el modo de proceder, discursivamente hablando, era mediante la persuasión y no a través de la información directa. Lo anterior nos habla de una cierta reticencia de parte de las autoridades educativas para abordar explícitamente dichos temas en el nivel primaria y, con ello, enfrentar a la posible oposición de padres de familia y otros grupos.

La pandemia del SIDA y el cambio de enfoque

En 1981, varios grupos clínicos identificaron un síndrome provocado por el virus de inmunodeficiencia humana (VIH) que es transmitido por el intercambio de fluidos corporales, ataca al sistema inmunológico y deja al paciente prácticamente indefenso ante otras enfermedades, por lo que puede ser mortal. Este síndrome, que surgió en Kinshasha, capital de la República Democrática del Congo, fue denominado SIDA (Síndrome de inmunodeficiencia adquirida). En ese mismo año, el sida fue declarado epidemia y dos años más tarde, en 1983, se registró el primer caso de contagio en México (Centro de Investigación en Enfermedades Infecciosas, 2011). Para 1987, se consideraba a los jóvenes como el grupo más susceptible de contraer el síndrome pues “en el país las cifras señalaban que en el 70 por ciento de los casos la infección había ocurrido en las etapas de la adolescencia y juventud” (Rodríguez, 2004: 6). En este contexto, la educación sexual volvió a ser un tema central en los debates de las políticas públicas en materia de salud y educación.

Como lo explican Wainerman, di Virgilio y Chami (2008: 25), “el sida politizó el debate sobre la educación sexual y

se multiplicaron las controversias”. Lo que ocurrió fue que, por una parte, se enfatizó el papel de la educación en materia de sexualidad y de prevención de enfermedades por contacto genital como una manera de combatir la epidemia, y por otra parte, se reactivó la alerta entre los grupos conservadores en torno al abordaje de la sexualidad adolescente, con lo cual se reforzaron las posturas opuestas a las estatales y se plantearon programas educativos orientados a promover y privilegiar la abstinencia y el ejercicio de la sexualidad en un entorno matrimonial, familiar y monógamo como las principales formas de limitar los contagios.

Las campañas conservadoras que se implementaron en la época contribuyeron a estigmatizar a la enfermedad y a las personas contagiadas dado que la mayoría de los infectados en un inicio fueron hombres que tenían sexo con otros hombres, de modo que se identificó al VIH-sida con la homosexualidad y con comportamientos contrarios a la moral heterosexual como la promiscuidad, es decir, el sostener relaciones sexuales con más de una pareja. Además, se condenaron prácticas como el sexo anal y oral. Uno de los componentes principales de estas campañas fueron los “mensajes para desacreditar el condón y las prácticas de sexo seguro, a favor de la abstinencia, la castidad y la fidelidad como únicas medidas preventivas” (Rodríguez, 2005: 21).

A pesar de las resistencias de los sectores conservadores y del estigma que se impuso sobre la enfermedad desde su surgimiento, el avance de la epidemia del VIH-sida y su calidad de tratable pero incurable, obligó a modificar el enfoque de las políticas públicas de salud y, en consecuencia, de los programas oficiales de educación sexual. Una de las innovaciones consistió en integrar planteamientos derivados de los estudios feministas y de género a las discusiones sobre el abordaje de la sexualidad en la escuela, desde los cuales, por ejemplo, se comenzó a concebir a la sexualidad como una construcción social y, por tanto, condicionada por las circunstancias históricas, políticas y sociales de cada época

y de cada cultura. La integración de estos planteamientos se aplicó mediante leyes aprobadas en países como Brasil, Chile y México en calidad de temas transversales, es decir, como temas que atraviesan la rejilla curricular y que debían de ser abordados de manera interdisciplinar (Wainerman, di Virgilio y Chami, 2008: 26).

En lo que respecta a la educación básica en este país, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se impulsó un modelo educativo cuyos fines primordiales eran la descentralización y modernización de la educación. Los principios de dicho modelo quedaron plasmados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica publicado por la Secretaría de Educación Pública en 1992. Tres de los puntos centrales planteados en este acuerdo fueron: “1) impulsar la descentralización, 2) reformar los planes y contenidos y 3) establecer un sistema de incentivos, que servirían de control para los maestros” (Cruz Ramos, 2011: 3). Además, se planteó la renovación total de los libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994 y el incremento de los días hábiles del calendario escolar (Secretaría de Educación Pública, 1992). En lo que respecta a la educación sexual, en 1993 se comenzó la reforma de los contenidos programáticos. Ese mismo año, se revisaron los contenidos del área de Ciencias Naturales de los libros de texto gratuitos de nivel primaria y en 1998 se distribuyeron los nuevos libros en todo el país (Juárez y Gayet, 2005: 201).

A lo largo de la década de los ochenta, los contenidos programáticos referentes a la sexualidad humana se trataban desde el sexto grado de primaria en el área de Ciencias Naturales. Los contenidos eran los siguientes:

En el sexto grado los estudiantes abordaban temas referidos a los cambios que se presentan en la adolescencia, el texto hacía énfasis en el desarrollo de actitudes positivas, naturales y respetuosas hacia los cambios que ocurren en la adolescencia. Se hacía mención de los caracteres sexuales secundarios que se presentan en la adolescencia. Se explicaba la estructura y funcionamiento de los aparatos repro-

ductores femenino y masculino y de las diferentes fases del ciclo menstrual. (Calixto Flores, 2003: 7)

Como el mismo autor lo señala, además de los cambios anatómicos y fisiológicos propios de la adolescencia, también se consideraban algunos aspectos psicológicos y sociales que acompañan a dichos cambios físicos, recalcando “el desarrollo de actitudes positivas, naturales y respetuosas”. También se establecía una relación del tema de la reproducción con la “herencia biológica” o genética (Calixto Flores, 2003: 7).

En la enseñanza de cuestiones relacionadas con la sexualidad, después de la reforma educativa de 1993 continuó el predominio de un enfoque biologicista, aunque comenzaron a integrarse conceptos de otras vertientes como los derivados de las teorías feministas y el enfoque de género, así como de los estudios de la sociología de la sexualidad. Entre ellos se encontraban la noción de equidad de género, y el tratamiento de género y de sexualidad como construcciones socioculturales (Calixto Flores, 2003: 7-12).

Uno de los cambios curriculares que tuvieron lugar a partir de la reforma fue la inclusión de los temas de sexualidad desde el quinto grado de primaria. Se comenzaba abordando el tema del sexo biológico, los aparatos sexuales femenino y masculino, la menstruación, el uso del calendario para identificar las fases del ciclo menstrual, la erección, la eyaculación y los sueños húmedos, la fecundación y la higiene genital, entre otros (Calixto Flores, 2003: 10). Los libros de texto de sexto grado hablaban de los cambios físicos y emocionales de la adolescencia, del embarazo y sus fases, del nacimiento y los primeros cuidados del recién nacido, de la equidad y el respeto entre hombres y mujeres, de las relaciones sexuales y la prevención de enfermedades por contacto genital aunque, según lo apunta Calixto Flores (2003), solo se consideraba un tipo de práctica sexual, el coito vaginal, el cual no era descrito en tales textos y únicamente se incluía una breve referencia al uso del condón (Calixto Flores, 2003: 11-13). Con esto, los

objetivos propuestos por el Estado en materia de educación sexual parecían estar solamente sugeridos dentro del plan de estudios de primaria, tal como ocurrió en la reforma anterior con el tema de la anticoncepción, evitando así un abordaje profundo del tema y las implicaciones sociales que esto podría acarrear.

En cuanto al nivel de la educación secundaria, en el ciclo escolar 1999-2000, se incorporó la asignatura de Educación Cívica y Ética al currículum. En dicha asignatura, además de abordar temas relacionados con cuestiones éticas y jurídicas, como el respeto a los derechos humanos, se incluyeron temáticas relacionadas con la adolescencia y la sexualidad. De este modo, el tema de la sexualidad quedó incorporado en dos áreas curriculares, por un lado, la asignatura de Biología, ubicada en las Ciencias Naturales y por el otro, la de Educación Cívica y Ética, en las Ciencias Sociales. Con esta inclusión, además de contar con un enfoque biologicista y biomédico, se integraron al discurso oficial sobre sexualidad de nivel secundaria elementos jurídicos que hacían hincapié en reconocer a la vivencia de la sexualidad como un derecho y a las prácticas sexuales como una forma de ejercer ese derecho.

En lo que respecta al desarrollo de contenidos sobre sexualidad en materiales complementarios o de apoyo, Juárez y Gayet (2005) realizaron el análisis de un conjunto de libros de texto de secundaria. Debido a la variedad de casas editoriales que se dedican a la elaboración de estos libros, las autoras encontraron un amplio espectro ideológico en el tratamiento del tema que va desde lo muy conservador hasta lo liberal (Juárez y Gayet, 2005: 202). Ellas señalan que, en general, los textos coincidían en enfatizar que la adolescencia no es una etapa apropiada para comenzar el ejercicio de la sexualidad debido a las implicaciones sociales y personales que dicho ejercicio implica, por lo que se recomendaba la abstinencia. Asimismo, encontraron que estos libros proporcionaban información suficiente sobre el uso del condón como forma de prevenir el contagio de enfermedades, aunque los más conservadores se

mostraron a favor de la monogamia —en cuyo contexto el uso del condón no sería estrictamente necesario— y en contra de lo que denominaban los “modos de vida promiscuos” (Juárez y Gayet, 2005: 202).

Ahora bien, como se vio a lo largo del capítulo, la integración de discursos sobre sexualidad en el ámbito de la educación básica de México ha respondido a las necesidades de información y conocimiento en materia de educación sexual que ha manifestado la población en diferentes décadas, pero también, como se infiere del análisis de las políticas públicas que han sido implementadas a este respecto, se entiende que dicha integración ha respondido también a los discursos, las estrategias y las posturas políticas que los grupos en el poder han adoptado con respecto al cuerpo y la regulación de la vida a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI.

Así, en un primer momento, se intentó incorporar la educación sexual al currículum del nivel primaria como parte de los esfuerzos por modernizar al país, pero también como una forma de instaurar un discurso radical, materialista y progresista en el currículum oficial para, con ello, llegar a la población infantil. El conflicto resultante materializó una disputa por obtener la hegemonía y el poder ideológico que se suscitó entre el Estado y el clero representados, el primero, por un pequeño grupo radical socialista, y el segundo, por una mayoría conservadora que al final se impuso.

Más adelante, en las décadas de los sesenta y setenta, detrás del interés en torno a la educación sexual, se encontraban las políticas de población. Como lo señala García Alcaraz (2014), la reproducción humana y su control se convirtieron en el foco de atención de los debates políticos, toda vez que se consideraba al crecimiento desmedido de la población como la principal causa de problemáticas tales como el exceso de mano de obra, el consecuente desempleo, la insuficiencia de la cobertura de los servicios públicos así como de sus deficiencias; los procesos de migración masiva y los efectos económicos negativos de ésta para los países receptores, etcétera.

El descenso de la fecundidad y el crecimiento controlado de los asentamientos humanos fueron tomados entonces como medidas necesarias para asegurar el crecimiento económico y la capacidad de los gobiernos para garantizar el bienestar social. (García Alcaraz, 2014: 1-2). De este modo, la educación sexual pasó a ser uno de los recursos que utilizaron los gobiernos para persuadir a las personas de actuar conforme a las políticas estatales en materia de población y con ello conseguir el objetivo de disminuir la tasa de natalidad.

A finales del siglo XX, las preocupaciones en torno a la pandemia del VIH-sida consiguieron que se replantearan los objetivos de los programas de educación sexual vigentes en la década de los ochenta y principios de los noventa, con la finalidad de darle un giro al enfoque de los modelos pedagógicos y orientarlos a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, específicamente del sida. Con ello se reforzó el carácter preventivo de la educación sexual impartida por el Estado.

El abordaje de la sexualidad en el currículum escolar en las primeras décadas del siglo XXI

En marzo de 1993, se realizó una reforma al Artículo Tercero Constitucional para consignar el carácter obligatorio de la educación secundaria. Ocho años más tarde, en diciembre de 2001, con la aprobación de un dictamen en la Cámara de Diputados, el nivel preescolar pasó a ser obligatorio en todo el país. Así, casi un año después, el 12 noviembre de 2002, se publicó en el Diario Oficial de la Nación el decreto por el cual quedó establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que los niveles de preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria (Gobierno de México, 2001).

La extensión de la educación obligatoria planteó diversas problemáticas atribuidas a la desarticulación entre niveles. A pesar de ser planteados como seriados, “cada uno de estos tres niveles tienen historias sociales y lógicas pedagógicas

muy distintas” (Sandoval Flores, 2007: 170), de modo que sus modelos pedagógicos y organizativos diferían considerablemente. A consecuencia de esto surgieron dificultades importantes que impedían la continuidad y la uniformidad de la educación básica, por ello, durante el gobierno de Vicente Fox, se propuso una reforma educativa que tenía como finalidad primordial superar estas dificultades y conseguir la articulación curricular y pedagógica de los tres niveles educativos básicos; sin embargo, no fue hasta 2011 con la publicación del Acuerdo 592 que se estableció oficialmente la articulación de la educación básica. La pertinencia pedagógica de la articulación entre niveles fue planteada en los siguientes términos:

es necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional [...]. (Secretaría de Educación Pública, 2011: 4)

En el marco de la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se dieron las reformas específicas de cada nivel educativo. En primer lugar, la de preescolar con la publicación del Acuerdo 348 (Secretaría de Educación Pública, 2004), después la de secundaria con el Acuerdo 384 (Secretaría de Educación Pública, 2006) y por último la de primaria, con dos actualizaciones al Acuerdo 181 (Secretaría de Educación Pública, 2009 y 2010).

Estas reformas plantearon cambios y adiciones a los planes y programas de estudios de cada nivel y cada asignatura. Entre los cambios más relevantes se encuentran la introducción del modelo pedagógico orientado al desarrollo de competencias, el trabajo por proyectos, el establecimiento de estándares curriculares y aprendizajes esperados basados en los indicadores del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

de la OCDE (PISA), la inclusión de parámetros curriculares para la educación indígena y la gestión para el desarrollo de habilidades digitales, así como la reorganización de la rejilla curricular a partir del establecimiento de cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia (Secretaría de Educación Pública, 2011).

En lo que concierne al abordaje de la sexualidad, se mantuvieron los contenidos básicos que estaban incluidos en el plan de estudios de 1993, aunque se ha dado más énfasis en la prevención de enfermedades de transmisión sexual considerando un espectro más amplio de enfermedades, a la prevención de embarazos en adolescentes y a cuestiones de equidad de género.

En quinto grado de primaria, estos contenidos se abordan en el bloque 1, “¿Cómo mantener la salud? Prevengo el sobrepeso, la obesidad, las adicciones y los embarazos”. En el apartado titulado “¿Cómo nos reproducimos los humanos?”, se abordan los temas del ciclo menstrual, el periodo fértil y su relación con los embarazos, medidas de higiene y cuidado de los órganos sexuales, la abstinencia y los anticonceptivos, el proceso de reproducción humana, y otros relacionados. Asimismo, en el apartado que aborda las adicciones se habla de la violencia de género y del abuso sexual como situaciones de riesgo asociadas con el consumo de drogas (Secretaría de Educación Pública, 2013: 106).

En sexto grado, los contenidos sobre sexualidad también se abordan en el primer bloque el cual se titula “¿Cómo mantener la salud? Desarrollo un estilo de vida saludable”. En el apartado “¿A quién me parezco y cómo contribuyo a mi salud sexual?” se habla de la genética, de la función del óvulo y el espermatozoide en la transmisión de características heredadas y en la determinación del sexo de un feto, de la prevención de la violencia de género asociada con la determinación del sexo, de la autoexploración para la detección oportuna de cáncer

de mama, de conductas sexuales responsables entre las que se mencionan la abstinencia, el retraso de la edad de inicio de la actividad sexual, el uso del condón y la reducción del número de parejas sexuales. También se abordan las implicaciones personales y sociales de los embarazos e infecciones de transmisión sexual (ITS), particularmente del virus del papiloma humano (VPH) y del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) (Secretaría de Educación Pública, 2013: 106).

Un tema cuya relevancia se ha enfatizado, no solo en el ámbito educativo sino también en otros ámbitos públicos, es la prevención de embarazos en adolescentes. Esta cuestión ha pasado a ser una de las preocupaciones principales de los programas educativos de Latinoamérica debido a la visibilidad que las adolescentes embarazadas han tenido en las últimas décadas (Villa, 2009) y a que se ha considerado a este fenómeno como el origen de problemas sociales como la deserción escolar y la reproducción de la pobreza. Así, en los últimos años, el embarazo en adolescentes se tornó un “problema de Estado” (Boccardi, 2014: 2) y, por tanto, es considerado como uno de los puntos focales de la educación sexual actual.

En secundaria la temática de la sexualidad se trabaja en dos asignaturas: Ciencias I, énfasis en Biología y Formación Cívica y Ética. En el programa de Ciencias 1, en el bloque IV aparece el apartado titulado “Reproducción”. En él se aborda el tema de la sexualidad humana y la salud sexual y reproductiva. En cuanto a la sexualidad, se habla de cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproductividad. Sobre la salud sexual se menciona “la importancia de tomar decisiones informadas para una sexualidad responsable, segura y satisfactoria” y, sobre la salud reproductiva se hace énfasis en la anticoncepción y la planeación de embarazos (Secretaría de Educación Pública, 2013: 78).

En la asignatura de Educación Cívica y Ética, la temática se inserta en el segundo bloque “Los adolescentes y sus contextos de convivencia”, el cual aborda los siguientes aspectos: defender su derecho a contar con información para tomar

decisiones adecuadas que favorezcan una vida sexual sana y reproductiva, las relaciones sentimentales en la adolescencia y los vínculos afectivos, amor y la atracción sexual, los derechos sexuales durante la adolescencia, la equidad de género y estereotipos que obstaculizan la equidad. También se habla de la diversidad social, sin embargo, no hay ninguna referencia explícita a la diversidad sexual. Este punto nos lleva a la discusión que se desarrolla en los siguientes apartados.

Las omisiones del discurso sobre sexualidad de la educación básica

Como se puede apreciar por la lectura de la primera parte de este capítulo, una de las tareas iniciales de la investigación que llevó a la redacción de este libro fue revisar los diferentes modelos pedagógicos bajo los cuales se ha impartido la educación sexual en México. Para ello se examinaron los planes y programas de estudio que han surgido de la reestructuración curricular llevada a cabo por las diversas reformas educativas que se han implementado en México en los últimos 50 años. Asimismo, se comparó y contrastó la información y los puntos de análisis que diversos investigadores aportan sobre este tema los cuales se detallaron en páginas anteriores. Mediante este procedimiento se pudieron localizar ciertas omisiones y contradicciones presentes en el discurso general sobre sexualidad en el ámbito de la educación básica que es importante mencionar, pues la comprensión de sus implicaciones sociales y teóricas nos permite llegar al centro de la problemática.

Como se puede inferir de lo expuesto en el capítulo anterior, los contenidos sobre sexualidad que forman parte del currículum actual de la educación básica obligatoria de México se han ido acumulando a lo largo de los años y a ellos se han ido sumando nuevos contenidos con cada reforma educativa que ha sido implementada. El carácter acumulativo del currículum ha permitido que se subsanen ciertas limitaciones o deficiencias que han sido señaladas por académicos e inves-

tigadores que se han encargado de analizar en profundidad estas cuestiones, entre otros agentes.

Dichas limitaciones y deficiencias se identifican a partir de la definición de sexualidad. Si bien son varios los enfoques desde los cuales puede definirse este concepto y son varias las instancias que lo han hecho, la investigación realizada partió de la definición operativa elaborada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) dado que ésta es producto del consenso entre expertos de todo el mundo y es tomada como en las políticas públicas de los diversos países que adoptan los lineamientos de dicha organización, entre ellos México, y que ha servido de referencia para la elaboración de los programas de educación básica entre otros. Dicha definición es la siguiente:

La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (Organización Mundial de la Salud, 2018: 3)

Como puede verse, la sexualidad, como dimensión de la vida humana, se expresa en la interrelación de diversos elementos vinculados con el cuerpo y sus posibilidades de expresar y sentir afecto, de experimentar y brindar placer y de reproducirse. De igual modo, se vincula con procesos y estados mentales y ocupa un lugar fundamental en el establecimiento de relaciones interpersonales y en el mantenimiento de la salud y el bienestar general. Por estos motivos, “para entender a profundidad la sexualidad es necesario el conocimiento trans-

disciplinario” (Rubio Auriolés, 2004: 3) que incluya de forma comprensiva y crítica todos los factores involucrados:

En este sentido, la educación sexual integral. Su importancia es vital ya que: sin acceso a una educación sexual integral, así como también a servicios de salud sexual y reproductiva. Por ello es fundamental que la educación sexual de las los y lo adolescentes sea amplia y suficiente, permitiéndoles la expresión libre e integral de su sexualidad. (Instituto Nacional de Salud Pública, 2014: 1)

La revisión de los contenidos actuales referentes a la sexualidad que se incluyen en los programas educativos de nivel básico lleva a concluir que se están tomando las medidas adecuadas para implementar el modelo de educación sexual integral en México, sin embargo, también es importante señalar los puntos con lo que no se está cumpliendo ya que ello nos llevará a identificar las deficiencias de dichos programas. Para tener una visión de las deficiencias que se han registrado en pasados programas, cuáles y cómo se han subsanado, se presentan a continuación las principales críticas que han hecho al respecto algunos estudiosos en la materia. Por ejemplo, Calixto Flores, en su estudio de 2003, señala una serie de limitaciones del programa de educación sexual del plan de estudios de primaria del año 1993, entre las que destacan la ausencia de temas relativos al ejercicio de la sexualidad adolescente como son la masturbación o autoerotismo, el noviazgo en la adolescencia, el coito, el placer sexual y el orgasmo. Menciona también que la información que se proveía en libros de texto de la época sobre el uso de métodos anticonceptivos era sumamente reducida (p. 12-13).

Luego de revisar un conjunto de documentos oficiales editados por la Secretaría de Educación Pública entre los que se encuentran el Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2006), el Acuerdo número 494 por el que se modifica el diverso número 181 por el que se establece el Plan y Programas de Estudio para Educación Pri-

maria (Secretaría de Educación Pública, 2009), y el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011), así como los programas correspondientes a las asignaturas de Ciencias Naturales de quinto y sexto grado de primaria y los programas de las asignaturas de Ciencias I, énfasis en Biología y de Formación Cívica y Ética I y II, quien escribe ha corroborado que los temas que Calixto Flores (2003) mencionaba como ausentes, ahora están presentes en el currículum de primaria y secundaria. En tanto que los temas que este autor señala que eran abordados de forma limitada, ahora se abordan de manera más amplia puesto que, entre otras cosas, se dota de más información al respecto. Esto se observa sobre todo en lo que se refiere al tratamiento de temas como los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual.

Sin embargo, aún permanecen algunas ausencias que investigadores como Juárez y Gayet (2005) y García Alcaraz (2001) señalan en sus respectivos estudios sobre los modelos de educación sexual implementados en la reforma de los setenta y con la reforma de 1993. Estos temas son: las nociones de orientación sexual, de diversidad sexual y la homofobia.

Si bien la cuestión de la homofobia actualmente está incluida en el programa de Formación Cívica y Ética I como parte del tema de la discriminación y sus diferentes manifestaciones en la vida social, si tenemos en cuenta que se omite el tratamiento de temas como la orientación sexual y la diversidad sexual (que se refiere tanto a prácticas, identidades y significados construidos en torno a la sexualidad), se infiere que el abordaje de la homofobia en esta asignatura es, en todo caso, incompleto y parcial, puesto que la explicación sobre el origen y las causas de la homofobia, así como de su persistencia y ubicuidad en el México contemporáneo se basa, en gran parte, en una comprensión profunda de esos dos temas ausentes, así como de las implicaciones que este tipo de conocimiento tiene en nuestra comprensión de la sexualidad. Además de que se le considera como un problema que padecen terceras

personas, fuera del ámbito educativo, no como algo que pueden enfrentar los propios alumnos dentro de las escuelas.

Tras esta revisión queda claro que en la educación básica obligatoria se habla de un solo tipo de sexualidad el cual está circunscrito a la heterosexualidad, sus esquemas y nociones. En este sentido “el único tipo de sexualidad del que se habla a los jóvenes es el heterosexual coital, evadiendo el discurso sobre sexo oral, sexo anal y otras orientaciones sexuales” (Juárez y Gayet, 2005: 212-213). Esta crítica la hicieron las autoras citadas al modelo de educación sexual de la reforma de 1993. A más de veinte años de haber sido implementado y después de una nueva reforma educativa, vemos que estas omisiones aún no han sido enmendadas.

Cabe señalar que México no es el único país donde prevalecen estas ausencias, sino que éste parece ser un rasgo común a los programas de educación sexual de diversos países entre los que figuran Chile y Canadá, según lo señalan Martínez, Meneses y Sarabia en un estudio comparativo publicado en 2004, por lo que se hace patente que esta problemática no es endémica o exclusiva a la conformación, consolidación y evolución del sistema educativo mexicano, sino que es común a los sistemas educativos de otras naciones, aun cuando sus antecedentes históricos y contextos socioculturales son disímiles, como en el caso de los dos países americanos estudiados por Martínez y sus colegas (2004). Ello indica que los intentos por desentrañar esta problemática en México, no solo coadyuvó a las discusiones locales sino que puede contribuir a una discusión más amplia que supera el ámbito nacional, lo cual debe ser considerado como un factor en la determinación de la relevancia de este tipo de estudios.

La exclusión social como efecto de las omisiones y contradicciones del discurso sobre sexualidad del currículum de la educación básica

Examinemos las tres omisiones identificadas en el apartado anterior y sus efectos: 1) el currículum de la educación obli-

gatoria no incluye el tema de la orientación sexual, 2) en las menciones que se hacen sobre la diversidad social y cultural de nuestro país en los documentos oficiales actuales que establecen los principios pedagógicos y los contenidos mínimos del currículum de la educación obligatoria no se menciona de manera explícita a la diversidad sexual, y 3) no se habla de la homofobia como una de las formas de discriminación que afecta o puede afectar a los alumnos, solo se le menciona marginalmente en una de las asignaturas y en su mención no se hace referencia a la diversidad de orientaciones sexuales.

Como puede advertirse, estas omisiones están imbricadas debido a que representan formas de concebir a la sexualidad que difieren considerablemente del modelo de sexualidad que presenta el currículum escolar, el cual, que como ya se dijo, está circunscrito a la heterosexualidad. Ahora bien, una consecuencia directa de omitir estas cuestiones es la invisibilización que, siendo una forma de exclusión, opera de la siguiente forma:

La exclusión educativa es un fenómeno que tiende a normalizarse, a generalizarse de manera invisible ante los ojos y las actitudes de los sujetos, tanto al interior de los espacios escolares como fuera de ellos. Excluir de alguna manera se puede entender como sinónimo de invisibilizar, de tal manera que las voces y las propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan o no son tomadas en cuenta en el recuento de acciones o en las decisiones que se toman en un grupo determinado. (Pérez Reynoso, 2009: 4)

Este grupo determinado, en el caso de la presente investigación, son las personas cuya orientación sexual no corresponde con la heterosexual normativa, sean gays, lesbianas, bisexuales o personas que no se adhieren a una identidad sexual y política como las anteriormente mencionadas, pero cuyas prácticas sexuales e identidades genéricas se localizan dentro del espectro que se aleja de la norma. Este grupo no figura en el currículum escolar y, por tanto, tampoco en el sistema educativo ni en las escuelas de educación básica, al menos

no oficialmente. Se trata entonces no solo de exclusión social sino también política, pues no se reconoce a este grupo de personas como sujetos políticos cuya presencia debería ser reconocida en todos los sectores e instituciones sociales, entre ellos incluidos el sistema educativo y la escuela. Si entendemos que toda práctica de exclusión e invisibilización constituye una práctica de discriminación, podemos ver que existe una clara contradicción entre estas prácticas y determinaciones que dictan los principios pedagógicos que configuran el currículum escolar, como se explica a continuación.

El modelo de educación básica actual contempla la promoción de la inclusión, de la equidad y de la valoración de la diversidad, así como la erradicación de prácticas discriminatorias a través de la educación impartida por el Estado. Esto lo podemos observar en el siguiente apartado del plan de estudios de secundaria publicado en 2011 en el que se explica uno de los principios pedagógicos que rigen el currículum de la educación básica:

1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. (Secretaría de Educación Pública, 2013: 35)

Según lo expresa este mismo documento, en correspondencia con el principio pedagógico de favorecer la inclusión para

atender la diversidad, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, además de fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y como un factor de enriquecimiento para todos (Secretaría de Educación Pública, 2011: 35).

Esta visión de la diversidad concuerda con lo que plantea la Ley General de educación (1993, última reforma publicada en 2018) en su artículo 7º, en la cual se consigna que la educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, propiciará “la cultura de la inclusión y no discriminación” y fomentará “la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural” (Fracciones VI y VI bis). Estos planteamientos nos llevan a cuestionar ¿por qué no considera el plan de estudios a la diversidad sexual como una forma de diversidad social y cultural? Y, si invita a promover el reconocimiento de la pluralidad, ¿por qué no considera como formas de pluralidad social a las manifestaciones erótico-afectivas distintas a las heterosexuales?

Para continuar con este análisis, se revisó el programa de la asignatura de Ciencias I, énfasis en Biología, una de las dos asignaturas en las que se estudian temas de sexualidad en el nivel secundaria. Este documento propone que, a través de la inclusión de contenidos que promueven la erradicación de mitos y falsas creencias acerca de la sexualidad, los alumnos serán capaces de ejercer su propia sexualidad, entre otras cosas, sin sufrir discriminación, como puede verse expresado en el siguiente fragmento:

Aprendizajes esperados: Discrimina, con base en argumentos fundamentados científicamente, creencias e ideas falsas asociadas con la sexualidad [...]

Contenidos: hacia una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia [...]. (Secretaría de Educación Pública, 2013: 45)

Los aprendizajes esperados y los contenidos planteados en el párrafo anterior llevan a preguntarse ¿por qué el programa de Ciencias de secundaria no menciona el tema de la orientación sexual ni el de las sexualidades diversas cuando contempla contribuir a erradicar miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia a través de argumentos científicamente fundamentados, cuando se sabe que muchos de esos miedos, culpas, falsas creencias, etcétera, en torno a la sexualidad frecuentemente están relacionados con las orientaciones y prácticas no tipificadas como heterosexuales?

Con respecto al modelo de educación sexual que se imparte, el Acuerdo 384 (Secretaría de Educación Pública, 2006), documento en el que se establecen el Plan y Programas de Estudio para la educación secundaria, habla de una relación directa entre la educación sexual y la perspectiva de género. A partir de ello, la educación básica fomenta la equidad de género y el reconocimiento de las diferentes dimensiones de la sexualidad que van más allá de la reproductividad. Esto lo podemos observar en el siguiente fragmento:

Desde esta perspectiva, la educación sexual que se impulsa en la escuela secundaria parte de una concepción amplia de la sexualidad, donde quedan comprendidas las dimensiones de afecto, género, reproducción y disfrute; las actitudes de aprecio y respeto por uno mismo y por los demás; el manejo de información veraz y confiable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos tempranos y situaciones de violencia. (Secretaría de Educación Pública, 2006: 32)

Si se habla de una concepción amplia de la sexualidad que comprende varias dimensiones y, por tanto, no se limita a lo

reproductivo, ¿por qué esta concepción no incluye la dimensión homoerótica de la sexualidad, por ejemplo, y a las prácticas sexuales asociadas a ella? Lo que se puede observar a partir del análisis de los fragmentos arriba citados es que prevalece en el discurso del currículum de la educación básica una actitud manifiesta en contra de la discriminación y a favor de la diversidad, y que esta actitud ha propiciado que se propongan mecanismos que promueven, por una parte, la erradicación de la discriminación, y por la otra, el reconocimiento de la diversidad en el entorno escolar. Sin embargo, si los temas de la orientación sexual y de las sexualidades diversas están ausentes del currículum escolar, ¿se pueden lograr los objetivos de erradicación de la discriminación y reconocimiento de la diversidad en un sentido amplio? Claramente no. Una de las hipótesis al respecto es que esto no podrá lograrse a menos de que se modifique el modelo de sexualidad que subyace al currículum. En este sentido, análisis como el que se realiza en este libro pretenden contribuir a esta modificación señalando y explicando los efectos concretos que tienen estas omisiones y contradicciones en la enseñanza de la educación sexual.

Dimensión ideológica de la problemática

Considerando los límites del modelo de sexualidad del que se ha hablado en el apartado anterior, pensemos en los posibles efectos que tendría la inclusión del tema de la orientación(es) sexual(es) en el currículum escolar actual. Por principio de cuentas, se tendría que reconocer abiertamente la existencia de diferentes orientaciones sexuales (heterosexual, homosexual, bisexual, etc.) y de una gama de prácticas sexuales cuyos propósitos no giran en torno a la reproducción (como se ha representado tradicionalmente a la heterosexualidad), por tanto, habría que reconocer la existencia de la diversidad sexual y reconocer a ésta última como “un universo de prácticas, orientaciones e identificaciones genérico-sexuales” (Oje-

da Sánchez, 2010: 51), y estimar a todas estas prácticas, orientaciones y formas de identificarse como un ser sexuado, como igualmente válidas lo cual, a su vez, implicaría desbancar a la heterosexualidad de la posición hegemónica y privilegiada que actualmente ocupa.

En segundo lugar, implicaría reconocer el trasfondo ideológico de este modelo de sexualidad, pues, al no hablar de orientaciones sexuales, no solo no se habla de la homosexualidad, de la bisexualidad, etcétera, sino que no se habla abiertamente de la propia heterosexualidad, que es concebida como la norma a tal grado instalada en el pensamiento colectivo que ni siquiera se la nombra, sino que se la asume de manera tácita como parte del orden natural de las cosas, un orden que, dada su obviedad y cotidianeidad, permanece incuestionado. Es más, ni siquiera se la menciona, sino que se la asume de manera tácita como parte del orden natural de las cosas, un orden que, dado su obviedad y cotidianeidad, permanece incuestionado. Es aquí donde se advierte la dimensión ideológica de la problemática.

Lo que se plantea en este punto es que en la base del currículum de la educación básica se encuentra un modelo particular de sexualidad, un modelo que es acorde con una ideología específica: aquella que asume a la heterosexualidad coital y reproductiva como norma. La ubicuidad de esta ideología en el ámbito de la educación básica, que se manifiesta en los contenidos y en los principios pedagógicos del currículum escolar, promueve la permanencia de un orden sociosexual específico el cual implica una lógica de exclusión que mantiene fuera de sí a todo aquello que cuestione o contravenga de alguna manera a la norma que éste mismo ha impuesto, trátase de lo homosexual, lo bisexual, lo transexual, lo intersexual, lo transgénero, lo andrógino o lo heterosexual no reproductivo.

Ahora bien, hasta aquí se ha expuesto la problemática general con respecto del tratamiento que hace de la sexualidad el currículum escolar de la educación básica de México. En este punto cabe preguntarse, si esto pasa en el plano del dis-

curso curricular, ¿qué pasa en el plano de la práctica educativa dentro de los espacios escolares? Esta cuestión se tratará en el apartado que sigue.

Los docentes y su discurso sobre sexualidad

Como es sabido, en México los lineamientos curriculares establecen cómo y bajo qué enfoques se debe abordar la sexualidad en las escuelas de nivel básico, sin embargo, son los docentes quienes trasladan estos contenidos a las aulas y producen discursos en interacción con sus alumnos y con el contexto en el que habitan.

Si se entiende que sería ingenuo pensar que el discurso curricular llega tal cual a los alumnos; que los docentes, en su labor cotidiana, simplemente realizan un acto de transmisión o transferencia a través del cual trasladan a las aulas sin modificación alguna lo que dicen los planes y programas de estudio (entre otros documentos que rigen la impartición de la educación básica), nos encontramos con un problema referente al papel que juegan los docentes como mediadores entre el discurso curricular y el alumnado, y también, con respecto al papel de los otros discursos sociales sobre la sexualidad que están en circulación actualmente.

Los y las docentes son los encargados de decidir de qué modo serán presentados los contenidos incluidos en los planes y programas de estudio a los alumnos, así como de diseñar las actividades que se realizarán para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje, de seleccionar materiales didácticos complementarios y, a partir de estos, de articular un discurso coherente que es la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Por tales razones, si se quiere saber cómo llega el discurso curricular sobre sexualidad a la práctica educativa, concretamente a los salones de clase, es necesario indagar sobre el papel de los maestros frente a grupo como agentes que participan en procesos de producción y reproducción de discursos sobre sexualidad en

las escuelas, y saber de en qué formas se manifiesta la ideología heteronormativa en dichos discursos, puesto que en ello se advierte una de las claves para contribuir a modificarlos de modo que sean más inclusivos.

Con base en estas reflexiones, y con el afán de ubicar a la investigación en un ámbito empírico concreto, se decidió estudiar los discursos sobre sexualidad producidos por maestros de educación básica durante sus clases y en interacción con los alumnos para saber cómo son construidos y de qué modo se manifiesta en ellos la ideología heteronormativa.

¿Por qué es pertinente estudiar el discurso sobre sexualidad en educación básica?

Dado que el problema que se aborda en este libro no es del todo evidente y puede verse supeditado u opacado por otras problemáticas más acuciantes que aquejan al sistema educativo en la actualidad, cabe preguntarse por su relevancia y pertinencia social. Al respecto puede decirse que estudiar discursos sobre sexualidad es relevante actualmente y tiene importantes repercusiones sociales no solo en el contexto local y nacional, sino también a nivel global, ya que en los últimos años, desde diversos frentes, se han realizado avances en pro del reconocimiento de los derechos, la presencia social y la participación política de grupos de individuos que, debido a su orientación y/o identidad sexual, históricamente han sido objeto de marginación y discriminación.

En México, como ejemplo más reciente de avances de este tipo en materia jurídica, tenemos la determinación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación que en 2015 declaró inconstitucionales los códigos civiles estatales que definen al matrimonio como la unión entre un hombre y una mujer y cuya finalidad es la procreación, bajo el argumento de que esta definición es discriminatoria ya que impide el acceso de las parejas homosexuales a la institución del matrimonio (Semana Judicial de la Nación, 2015). Esta determinación ha

sentado las bases para que se puedan realizar matrimonios entre personas del mismo sexo en todo el país. A pesar de las resistencias de grupos opositores que han impedido que se aplique cabalmente esta determinación en varios estados, estos avances reflejan cambios en la regulación institucional y estatal de la sexualidad que, a su vez, inciden en el orden sociosexual vigente.

Dado que la escuela no puede quedarse al margen de estos cambios, es necesario someter a revisión los planteamientos a partir de los cuales se enseñan temas de sexualidad en los planteles educativos. Se requiere transformar el discurso de la educación sexual y con ello a la educación sexual misma, lo cual no es una tarea fácil debido a que ello implica desafiar no solo a los discursos dominantes, sino también a la moral pública y sus defensores, por ello se requiere de estudios que aborden esta problemática y propongan posibles vías de acción.

En este sentido se plantea que para transformar los discursos sobre sexualidad que circulan en las escuelas de modo que incluyan diversas perspectivas sobre el tema, entre ellas aquéllas que sistemáticamente han sido excluidas e invisibilizadas, es necesario conocer de forma detallada los procesos de producción discursiva que tienen lugar en las aulas a fin de determinar de qué manera estos métodos reproducen o desafían la ideología del discurso oficial sobre sexualidad, un tema que, además, ha sido escasamente investigado en México.

Por otra parte, la relevancia que tiene estudiar a los docentes como agentes productores o recontextualizadores de discursos en el contexto escolar radica en el hecho de que son ellos quienes actúan como mediadores entre los contenidos curriculares, los enfoques pedagógicos bajo los cuales se enseñan tales contenidos, tomando en cuenta las condiciones del contexto cotidiano en que vive el alumnado. Por dicha razón es de suma relevancia considerarlos como sujetos de investigación, en contraparte de estudios que establecen como sujetos a las alumnas y alumnos y que proporcionan datos sobre las percepciones que tienen estos sobre temas de edu-

cación sexual. Si bien dichos estudios estos son valiosos por la representatividad de sus muestras y por los datos que arrojan sobre la salud sexual y reproductiva del alumnado, si se busca hacer un cambio en el modelo de educación sexual, es fundamental contar con información que nos diga cómo se imparte actualmente dicha educación, cuáles son los discursos, lógicas y dinámicas que entran en juego en su impartición y que efectos tienen estas sobre el aprendizaje de los alumnos y para ello se requiere entrar a las aulas y trabajar con los docentes, lo que exige, además del empleo de métodos estadísticos, la aplicación de técnicas etnográficas que nos permitan describir de manera detallada cómo se da la interacción entre estos elementos. De igual modo, es importante tener en cuenta que analizar los procesos de producción discursiva de agentes específicos sirve no solo para explicar cómo ocurren estos procesos en un contexto institucional específico y explicar cómo operan las ideologías en la conformación de dicho discurso en el nivel micro, sino que también contribuye a comprender las formas en las que operan las ideologías a través del discurso (entendido en un sentido más amplio) para regular y normalizar el comportamiento sexual de la población, es decir en el nivel macro.

Si bien el propósito de la investigación realizada no fue generalizar o extrapolar los resultados obtenidos a más allá del caso estudiado, si pretendió contribuir en alguna medida a la generación de teoría al respecto y, de este modo, incidir en el ámbito de los estudios del discurso específicamente en los relacionados con las formas en las que las instituciones sociales como la escuela regulan la sexualidad a través de la producción y reproducción de discursos.

Por último, las ideologías, entendidas como conjuntos de creencias en las que se sustentan nuestras interacciones cotidianas y nuestra postura sobre diversos temas ha sido materia de estudio de diversas disciplinas y corrientes de pensamiento con enfoque crítico, dado que, por su naturaleza tácita o implícita, las ideologías suelen estar como trasfondo de diversas

prácticas sociales y determinar nuestras actitudes y puntos de vista sin que seamos plenamente conscientes de ello.

Las implicaciones de este último punto hacen necesario explicitar dichas ideologías a fin de poner de manifiesto sus supuestos y sus efectos reales, lo cual significa analizar no solo lo que se dice, sino inclusive los silencios, pues lo que no se dice, lo que se omite deliberadamente es también una fuente importante de información que nos aporta datos sobre la cultura, la moralidad y la política, en tanto que, al erigirse la sexualidad en nuestra cultura como un tema tabú, mucho de lo que sabemos sobre ella proviene de nuestra interpretación de dichos silencios. En este caso, el análisis de los discursos sobre sexualidad contribuye a develar aquello que, a pesar de formar parte de nuestra cotidianeidad y de la configuración de nuestros propios cuerpos, por siglos se ha pretendido mantener oculto. En este sentido, las respuestas que se dan a las preguntas que se plantean en este libro pretenden contribuir a la deconstrucción de la ideología heteronormativa y de sus efectos en términos de la construcción social de la realidad mediante la producción y reproducción de discursos, los cuales operan en tres niveles: 1º) la construcción de “las identidades sociales y las posiciones subjetivas”, 2º) de “las relaciones sociales entre las personas” y, 3º) de los sistemas de conocimiento y creencias.” (Fairclough, 1992: 64). Esto es relevante ya que, en tanto que se reconoce la participación del discurso en la construcción y permanencia de las estructuras sociales que se sustentan en relaciones de poder inequitativas, se pretende contribuir a develar los nexos entre prácticas discursivas y el mantenimiento de dichas relaciones.

Cabe recalcar que la postura en que se sustentan estos supuestos reconoce el papel que tiene lo discursivo en la construcción de la realidad social, sin embargo, no se le concibe como el único elemento que participa en ella ni como el más determinante. Por tanto, no se trata de caer en un reduccionismo, sino en una focalización de carácter metodológico que no deje fuera la multiplicidad de elementos que convergen en

la construcción de la realidad social Este punto es importante ya que como lo explica Emilce Moreno Mosquera (2016) citando a Norman Fairclough (1992: 65): “un reto del ACD es evitar enfatizar en exceso tanto en la determinación social del discurso, dado que esto convertiría al discurso en ‘mero reflejo de una realidad social más profunda’, como en la construcción social del discurso, ya que se caería en ‘un idealismo que piensa el discurso como la fuente única de lo social’”.

CAPÍTULO 3

Aproximación metodológica al análisis del discurso pedagógico sobre sexualidad

EN ESTE CAPÍTULO se describe de manera abreviada la ruta metodológica que se siguió en la investigación lo cual incluye el procedimiento y las técnicas de obtención de datos. Asimismo, en este capítulo se analizan los resultados de un cuestionario que se aplicó a 50 docentes de secundaria. A partir de sus respuestas se identificaron cuatro tendencias a partir de las cuales se puede ver cómo interpretan estos docentes los objetivos de la impartición de educación sexual a sus alumnos adolescentes. Por último, se describe de forma detallada el caso y el contexto en el que se realizó el estudio.

En cuanto al procedimiento que se siguió para obtener los datos de la investigación, el primer paso fue realizar un muestreo. La razón principal por la que se realizó dicho muestreo fue que mi acceso al campo y a los sujetos está restringido por una serie de disposiciones establecidas por autoridades educativas de diversos niveles, por lo que a diferencia de otros estudios donde los investigadores tienen acceso directo a los sujetos a quienes pueden encontrar en espacios públicos y abiertos, o de estudios donde se cuenta con informantes que ayudan a los investigadores a localizar posibles casos y sortear los obstáculos que puedan surgir en espacios restringidos, se tenía que atravesar un cerco burocrático para, primero, ingresar a las escuelas y luego, para contactar a los maestros sin haber tenido previamente contacto con ellos. Por tanto, se impuso la necesidad de definir, antes de entrar al campo, qué escuelas iba a visitar para, a partir de ello, poder solicitar el acceso a las autoridades correspondientes.

Otra razón (un tanto más obvia) fue que no se podían haber cubierto todas las escuelas secundarias de la ciudad debido principalmente al tiempo limitado que se tenía para

realizar las actividades de trabajo de campo y a que no se contaba con un equipo de investigadores entre los cuales se pudieran dividir las tareas. Por ello fue necesario realizar un procedimiento de muestreo para seleccionar solamente algunas escuelas. Dicho muestreo fue de carácter cualitativo y, por tanto, no probabilístico.

El paso inicial que se dio para delimitar la muestra fue contextualizar la investigación. Para llevar a cabo esta contextualización se tomaron en cuenta los tres criterios siguientes: 1) la zona geográfica, 2) el nivel educativo y 3) el sector y la modalidad de la educación.

En cuanto a la zona geográfica, el estudio se ubicó en la ciudad de Aguascalientes, capital del estado de Aguascalientes⁸, primordialmente por cuestiones de accesibilidad. En lo que se refiere al nivel educativo, se decidió realizar el trabajo de campo en escuelas de nivel secundaria debido a que la investigación se centró en el discurso sobre sexualidad dirigido a adolescentes puesto que el elevado porcentaje de alumnos entre las edades de doce a catorce años que asisten a la secundaria (cerca del 90% según cifras de la Secretaría de Educación Pública, 2015), habla del alcance que tienen los discursos que se producen en dicho nivel educativo entre la población adolescente y por ello contó como un aspecto para determinar la relevancia del estudio.

Otro factor que se consideró para optar por este nivel educativo es el vacío de estudios sobre el discurso sobre sexualidad y, de forma más general, sobre la educación sexual en secundaria. Tras la revisión de varios artículos científicos sobre el tema, se identificó una tendencia a enfocar los estudios sobre los modelos pedagógicos de la sexualidad en México en el nivel primaria (Calixto Flores, 2003, Juárez y Gayet, 2005 y

⁸ Este estado se encuentra ubicado en la zona centro-norte de México. Por su extensión territorial es considerado uno de los estados más pequeños del país y en el año 2015, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, su población ascendía a 1,184,996 habitantes por lo que ocupa el número 27 a nivel nacional por su número de habitantes (INEGI, 2013).

García Alcaraz, 2001), primero por ser el único nivel obligatorio hasta el año de 1993, y por tanto por ser el nivel de mayor demanda y con mayor cobertura en el país. Por otra parte, porque al contar con materiales didácticos de distribución nacional, los libros de texto gratuitos que se editan desde 1960, los investigadores tuvieron acceso a fuentes documentales directas que pueden ser consideradas como únicas por su alcance a nivel nacional y por tanto los hallazgos y conclusiones son generalizables, mientras que, en el caso de la secundaria, se cuenta con una amplia cantidad de libros de texto editados por diversas casas editoriales.

En lo que respecta a las investigaciones sobre sexualidad de enfoque fenomenológico que han ubicado su objeto de estudio en la escuela o en el sistema educativo, la tendencia es a preferir el nivel bachillerato. Esto ha ocurrido tanto en México como en países cuyos modelos pedagógicos en materia de sexualidad han seguido trayectorias similares a las de nuestro país, como es el caso de Argentina y Ecuador (Anzaldúa y Yurén, 2011, Díaz Villa, 2011 y Costales Villaruel, 2011). Por ello se detecta un vacío de estudios sobre educación sexual y discurso sobre sexualidad que se ubiquen en el nivel secundaria.

Una razón adicional fue la experiencia laboral que adquirí al desempeñarme como profesora de secundaria por casi cinco años, mi experiencia previa en el área de la investigación educativa y el conocimiento con el que contaba sobre el currículo, las políticas institucionales, las prácticas y dinámicas de interacción que tienen lugar en los planteles de este nivel, entre otros aspectos que, además, facilitaron mi entrada al campo.

En cuanto al tercer criterio, el sector y la modalidad educativa, la decisión fue realizar la investigación en escuelas pertenecientes al sector público por tres razones. Primera, porque son más numerosas, comprenden el 92% de los 6 340 232 planteles donde se imparte la educación secundaria en el país y atienden a más del 90% de la matrícula del nivel secunda-

ría a nivel nacional (INEE, 2013, y Secretaría de Educación Pública, 2017). Segunda, porque las restricciones de acceso a investigadores suelen ser mayores en las escuelas privadas, y tercera, porque un gran número de las escuelas privadas que imparten este nivel son de orientación religiosa e incluyen algún tipo de formación de este tipo como parte de su currículum.

Con respecto a este último punto es necesario resaltar que se consideró que la orientación religiosa de las escuelas privadas podría constituir un sesgo en el abordaje de la sexualidad en las aulas debido a la inclusión de un discurso religioso sobre sexualidad. Mientras que, si bien en las escuelas públicas habría la posibilidad de que existiera ese mismo sesgo, dado que la educación pública de México es en principio laica, se consideró que la presencia de ideologías religiosas estaría más restringida que en las escuelas privadas y por dicha razón se prefirió a las públicas a fin de evitar este sesgo.

Por el lado de la modalidad de la educación secundaria, el sistema educativo mexicano cuenta con tres modalidades: 1) secundarias generales, 2) secundarias técnicas y 3) telesecundarias. Las diferencias básicas entre ellas se distinguen por las finalidades con las que cada modalidad fue creada originalmente.

Debido a que esta investigación se ubicó en un espacio urbano, se decidió trabajar en escuelas tradicionales, es decir, escuelas con plantilla completa de profesores, tanto de la modalidad general como técnica. Este tipo de escuelas registran el 80% de la matrícula de nivel secundaria. La orientación técnica y tecnológica de las segundas no se tomó en cuenta como criterio relevante para esta investigación, ya que esta orientación no incide en el currículum de las asignaturas de Ciencias ni en las de Formación Cívica y Ética donde se abordan los temas de sexualidad.

Después de aplicar los tres criterios arriba descritos, aún era necesario reducir a una muestra manejable el posible número de casos, para ello se procedió a buscar información

administrativa del Instituto de Educación de Aguascalientes la cual permitió saber que para el año 2013 había 44 escuelas secundarias públicas, nueve técnicas y 35 generales, ubicadas en los límites geográficos de la ciudad de Aguascalientes. En adición a este dato, la ciudad cuenta con nueve Coordinaciones de Educación Básica situadas en igual número de Centros de Desarrollo Educativo. Por su parte cada coordinación agrupa de una a tres zonas educativas a las que se adscribe un número variable de planteles pertenecientes a cada uno de los tres niveles de la educación básica.

Para delimitar el número de escuelas a las cuales se acudiría, se eligieron las coordinaciones cuya ubicación fuera más cercana al centro de la ciudad, ello con la finalidad de identificar escuelas que estuvieran concentradas en una misma área. De este modo se eligieron las coordinaciones de cuatro de los nueve Centros de Desarrollo Educativo: 1) el Centro de Desarrollo Educativo Centro, 2) el Centro de Desarrollo Educativo Morelos, 3) el Centro de Desarrollo Educativo Ojocaliente y 4) el Centro de Desarrollo Educativo Pocitos.

Posteriormente, se seleccionó una zona de cada una de las cuatro coordinaciones y a tres escuelas por cada zona. Se eligieron tres porque ese es el número mínimo de escuelas por zona escolar. Luego, con la finalidad de que la muestra fuera diversa y buscando cierto grado de aleatoriedad, se aplicó un criterio de selección al cual se puede denominar “nivel de prestigio”, es decir, la percepción que se tiene, entre las autoridades educativas correspondientes, de las escuelas en cuanto al lugar que ocupan en cada zona escolar de acuerdo con su nivel de logro académico. Así se seleccionaron un total de doce escuelas, empezando por las que son consideradas, por autoridades educativas que fueron consultadas, como las mejores de cada zona, seguidas por las que tienen un nivel de desempeño medio y, por último, las escuelas consideradas como problemáticas.

Tras conformar la lista de escuelas que se habrían de visitar, se dio paso a la elaboración de un primer instrumento

para la obtención de datos. En ese punto se requería de un instrumento cuyos resultados brindaran un panorama general del grupo de sujetos que conformaron la muestra. Lo que se necesitaba saber era cuántos profesores impartían las asignaturas de Ciencias I y de Formación Cívica y Ética II en el ciclo escolar 2014-2015 en las escuelas seleccionadas además de algunos datos generales como su nombre, en qué turnos trabajaban y a qué grados atendían; si también laboran en otras escuelas; si utilizan algún libro de texto o algún otro tipo de material de apoyo para sus clases; si impartían los contenidos de sexualidad según lo estipulado por los programas y el plan de estudio; si abordaban en sus clases los temas de la orientación sexual y la diversidad sexual y por último, si consideraban importante o necesario tratar estos temas con sus alumnos. Estas interrogantes se convirtieron en los ocho ítems que conformaron el cuestionario exploratorio.

Posteriormente se visitaron las coordinaciones y las supervisiones de cada zona escolar y se solicitó el acceso a los planteles. Por motivos ajenos al estudio, en una de las coordinaciones se negó el acceso, por lo tanto, tres de las escuelas previamente seleccionadas fueron eliminados de la lista, lo cual dio un total final de nueve escuelas, ocho de ellas generales y una técnica. En estas nueve secundarias se repartieron cuestionarios a profesores que laboraban en el turno matutino, vespertino o en ambos, impartiendo las asignaturas de Ciencias I (énfasis en Biología) y Formación Cívica y Ética I y/o II. De los cincuenta cuestionarios entregados se recuperaron cuarenta y cuatro. No se recolectó el número total de cuestionarios por dos razones: primera, porque cuatro de los profesores no asistieron a los planteles durante el periodo en el que se repartieron y recogieron los formatos y, segunda, por que dos de ellos sí los recibieron, pero se rehusaron a contestarlos.

En este sentido, una de las mayores dificultades que se presentaron durante la realización del estudio fue encontrar maestros dispuestos a participar en el mismo. Atribuyo dicha renuen-

cia a que se tiene la percepción de que el ingreso de agentes externos a las aulas significa que se va a evaluar el desempeño de los docentes, lo cual no fue la finalidad de la realización y de las observaciones y así se les informó en el formato del cuestionario. Además, en ese momento se estaba transitando por la reforma educativa de 2013 y se rumoraba que aquellos que obtuvieran malas evaluaciones podrían perder su trabajo. Estos factores, sumados a las numerosas actividades que tienen que realizar cotidianamente, contribuyen a que los docentes se cierren a participar en este tipo de investigaciones a pesar de que su participación es fundamental para que estudios como este redunden en transformaciones efectivas. Por ello considero que es necesario tender puentes entre los investigadores y los docentes que favorezcan la cooperación en beneficio mutuo y en beneficio, claro está, del alumnado.

Aplicación de un cuestionario y análisis de las respuestas de los docentes

Como ya se dijo, se entregaron cincuenta cuestionarios a igual número de profesores en nueve escuelas secundarias, ocho generales y una técnica. De ellos se recuperaron cuarenta y cuatro. Las respuestas vertidas en el cuestionario no mostraron diferencias significativas con respecto al abordaje de la sexualidad en clase, por lo que se le consideró como un grupo homogéneo, al menos en ese aspecto.

En cuanto a las características del grupo de maestros, éste estaba compuesto por veintiocho mujeres y dieciséis hombres. Quince de ellos impartían la asignatura de Ciencias I y veintinueve las asignaturas de Formación Cívica y Ética I y II. Del total de maestros, diez laboraban en el turno matutino, doce en el vespertino, doce en ambos y los restantes no lo especificaron. Cuatro de ellos trabajan al mismo tiempo en otras escuelas. En adición, diecinueve profesores, nueve de Ciencias y diez de Formación Cívica y Ética, accedieron a participar en la investigación, pero solo uno de ellos accedió a ser entrevistado.

En cuanto al uso de libros de texto, todos dijeron emplear uno o más libros de texto como material complementario para sus clases. En el caso de los profesores de Ciencias I, de seis casas editoriales diferentes que conformaban la oferta de libros aprobados para la SEP para el periodo lectivo 2014-2015, se notó una preferencia por el libro de texto de la Editorial Castillo, ya que once de ellos lo mencionaron, mientras que en la Asignatura de Formación Cívica y Ética, las preferencias se distribuyeron entre siete libros de igual número de casas editoriales.

Asimismo, todos los profesores dijeron trabajar los contenidos sobre sexualidad de acuerdo con lo estipulado en los programas de asignatura y en el plan de estudios de secundaria. En el caso de los ítems finales en los que se les preguntó a los profesores si trataban los temas de la orientación y/o la diversidad sexual en sus clases, las respuestas fueron muy similares y algunas pueden considerarse como la misma idea desarrollada en dos espacios consecutivos del cuestionario, por ello se decidió agruparlas para analizarlas.

Primeramente, el ítem seis preguntaba a los profesores si abordaban temas de sexualidad en sus clases y por qué. Entre estos temas, además de los marcados por los programas de asignatura se incluyeron los de orientación sexual y diversidad sexual. Después de la codificación, las respuestas de este ítem se agruparon en cuatro categorías: 1) currículum escolar, 2) información sobre sexualidad y 3) orientación para la formación y el desarrollo y 4) contexto social diverso.

La primera categoría, currículum escolar, hace referencia a las respuestas que indican que los profesores abordan temas de sexualidad, ya que así lo marcan el plan y los programas de estudio, esto implica que en su impartición los maestros se apegan a lo que señala el currículum de secundaria. En cuanto a los temas de la orientación sexual y de la diversidad sexual es necesario recordar en este punto que ni el plan de estudios ni los programas de asignatura mencionan de manera explícita ninguno de estos dos temas, sin embargo, la mayoría de los

profesores parecen asumir que sí, y por ello dicen incluirlos en sus clases, mientras que solamente cinco de ellos reconocen que no forman parte del currículum y ésta es la razón por la que ellos no los trabajan.

La segunda categoría se refiere a una necesidad de recibir información sobre sexualidad que los profesores detectan. En sus respuestas, los maestros aluden a las dudas e inquietudes respecto a la sexualidad que los alumnos manifiestan en esta etapa de sus vidas. En el caso específico de los profesores de Formación Cívica y Ética, el derecho a la información es un tema constante. Indican que los alumnos piden o solicitan esta información en las clases y como es su derecho recibirla, es responsabilidad de los profesores proporcionarla ya que, el no hacerlo, atentaría contra este derecho y sería una forma de discriminación. Los profesores de Ciencias por su parte, suelen asociar la información sobre sexualidad con el tema de la prevención de situaciones que pongan en riesgo la salud de los adolescentes, como sería el caso del contagio de enfermedades.

Si comparamos las respuestas de la primera categoría con las de la segunda podemos identificar dos enfoques en la impartición de la educación sexual, uno centrado en el currículum y el otro, centrado en el alumno. El primero se basa en los planteamientos curriculares únicamente y su objetivo es impartir contenidos temáticos que contribuyan a cumplir los aprendizajes esperados que el mismo currículum establece.

El segundo, se centra en los alumnos, puesto que ante todo aparecen sus necesidades, derechos, dudas, las características del contexto en el que viven, etcétera, y por ello la educación sexual no necesariamente tiene que apegarse a lo que señala el currículum escolar. Este segundo enfoque no busca solamente cumplir con los objetivos curriculares, sino que busca intervenir para satisfacer las demandas en materia de educación sexual de la población estudiantil. Es importante hacer notar que solo tres de los profesores centran sus respuestas en el currículum, los cuarenta y un restantes se enfocan en lo que ellos detectan que requiere el alumnado.

La tercera categoría, orientación para la formación y el desarrollo, está relacionada con las dos anteriores y podría considerarse como una extensión de la segunda, ya que alude a la necesidad de proporcionar información sobre sexualidad que sirva a la formación y el desarrollo de los alumnos. Lo que distingue a esta categoría de la anterior, es que en ésta el énfasis se encuentra en la orientación, es decir, que no solo se trata de proporcionar información, sino de orientar, lo cual implica darle una cierta interpretación a la información.

Un ejemplo nos puede ayudar a clarificar esta distinción. Tres de los profesores mencionan que hay fuentes, como el internet y otros medios de comunicación, de las cuales los alumnos pueden obtener información que puede no ser adecuada para ellos. No se especifican las razones o cuáles son los criterios para considerar dicha información como inadecuada, pero se entiende que sus efectos son negativos. Por tanto, es tarea de los profesores intervenir con información adecuada y pertinente para incidir en la formación moral de los alumnos.

Se habla entonces de crear conciencia sobre la sexualidad, sobre los riesgos y consecuencias de ejercerla, sobre sus derechos sexuales, sobre la discriminación y la violencia fundadas a causa del género o preferencia sexual, etcétera. Se habla también de proporcionar herramientas para la toma de decisiones, lo cual indica que se reconoce la agencia de los alumnos y que la educación sexual no determina las acciones de los individuos, sino que es el marco inicial que les permite ejercer esa agencia. Sin embargo, este argumento es un tanto engañoso, puesto que, con lo que se explicó en el párrafo anterior, es claro que la agencia de los alumnos no es completa, sino está restringida a los límites del modelo de formación moral concebido por los profesores y por el currículum escolar y que, por tanto, es un tipo de agencia heterónoma, o sea que depende de lo que establecen otros, los adultos y el discurso curricular, en este caso.

La última categoría hace alusión a un contexto social diverso. En sus respuestas, los profesores, en su mayoría de la

asignatura de Formación Cívica y Ética, reconocen que existe diversidad en el contexto social en que viven los alumnos y que por ello es necesario fomentar una serie de valores y desarrollar ciertas competencias para la convivencia que los capacite para desarrollarse en un entorno diverso. Se habla también de contribuir, por medio de la educación, a erradicar comportamientos y concepciones negativas a cerca de la diversidad social, cultural, sexual y de género, como son la violencia, la discriminación y los estereotipos.

El concientizar o crear conciencia también es uno de los objetivos que aparece frecuentemente en las respuestas que se agruparon dentro de esta categoría, sin embargo, aquí no se busca crear conciencia sobre la información acerca de la sexualidad y sobre la toma de decisiones en materia sexual, sino sobre la diversidad social, sexual y cultural y de lo que se requiere hacer para vivir y desarrollarse armónicamente en este contexto.

Algo que destaca en las respuestas que dan los profesores a este respecto es que la diversidad pareciera estar afuera, es decir, más allá de los límites de la escuela; en el entorno que la rodea, pero no dentro de ella misma. En este sentido, ninguno de los profesores menciona que los alumnos mismos sean diversos, que tengan una orientación sexual diversa, por ejemplo. Este puede ser un indicio ideológico, ya que se nota una diferenciación entre grupos, se alude a un Nosotros, endogrupo homogéneo, y a un Ellos, exogrupo diverso (van Dijk, 2001) que forma parte del contexto social, pero aún se identifica como un grupo aparte, que no está ni puede estar integrado al endogrupo.

Para ampliar un poco la presentación del análisis de las respuestas del instrumento aplicado, en la Tabla 1 se incluyen los códigos que se asignaron, las categorías que se crearon a partir de la codificación y algunos ejemplos de repuestas extraídas de algunos cuestionarios.

Tabla 1. Categorías resultantes del análisis de los cuestionarios⁹

Categorías	Códigos	Ejemplos de respuestas
Currículum escolar	Programa, contenidos temáticos, aprendizajes esperados	“Sí, así lo marca el programa”. “Sí, es importante para cumplir los aprendizajes esperados” (Cuestionario 26).
Información sobre sexualidad	Información, derecho a recibir información, derecho a la educación, dudas, inquietudes, riesgos para la salud	“Sí, porque la diversidad sexual a [sic] tomado mayor interés en los alumnos y es necesario que estén más informados” (Cuestionario 7). “Sí, porque los jóvenes están explorando y conociéndose y es su derecho tener la información al respecto, aunque sea mínima por su edad” (Cuestionario 17).
Orientación para la formación y el desarrollo	Orientación, información adecuada, toma de decisiones, riesgos y consecuencias, prevención, influencias externas, mitos, proyecto de vida, desarrollo moral, desarrollo psicosocial, moldear la sexualidad	“Sí, es importante para que tengan una buena orientación y puedan tomar buenas decisiones en cuanto a su sexualidad” (Cuestionario 15). “Sí, porque es la etapa en la que se fortalece el desarrollo moral, los valores, el conocimiento y respeto por las diferencias individuales y diversidad” (Cuestionario 8).
Contexto social diverso	Diversidad social y cultural, sociedad diversa, panorama de diversidad, adaptación al ambiente diverso, respeto, tolerancia, empatía, convivencia, compromiso, grupos vulnerables, inclusión social, prevención de violencia, prevención de discriminación, eliminar estereotipos, concientización, equidad de género.	“Sí, porque es importante que se formen en la diversidad para que haya tolerancia y respeto” (Cuestionario 42). “Sí porque se debe dar el panorama de gran diversidad sexual que hay en los diferentes contextos” (Cuestionario 10). “Sí, porque forma parte de la diversidad social, cultural y sexual, se debe atender para fomentar la tolerancia y el respeto a la diversidad” (Cuestionario 5).

⁹ Elaboración propia.

En adición a lo que ya se mencionó en páginas anteriores, se identificó una diferencia respecto a lo que dicen los profesores de Ciencias frente a lo que contestan los maestros de Formación Cívica y Ética. Por el lado de los maestros de Ciencias, éstos hacen mayor énfasis en el tema de la prevención de enfermedades por contagio sexual, mientras que los de Formación Cívica y Ética se refieren muy constantemente al tema de los derechos sexuales y sociales y a la diversidad social, cultural y sexual.

Esta división entre maestros de una y otra asignatura sirve para establecer la hipótesis de que hay una correspondencia entre el discurso de los profesores y el discurso sobre sexualidad que prevalece en el área del conocimiento en el que cada uno de ellos desarrolla sus actividades profesionales. Es decir, el discurso de los profesores de Ciencias tiende a identificarse con el discurso sobre el riesgo y la prevención de enfermedades que prevalece en el enfoque biomédico de la educación sexual, mientras que el discurso de los profesores de Formación Cívica y Ética se alinea con el discurso jurídico que hace referencia a los derechos sexuales y sociales y a la convivencia ciudadana en entornos sociales y culturales diversos.

Esta hipótesis podría ser demostrada o refutada en un estudio de casos múltiples que incluya a profesores de ambas asignaturas, algo que por diversas razones no se pudo realizar en la presente investigación como se mencionó en el capítulo metodológico, pero que sería posible en investigaciones posteriores que tomaran a ésta como referente.

De acuerdo con los resultados obtenidos luego de realizar el análisis categorial de las respuestas de los cuestionarios exploratorios podemos interpretar cada categoría como un conjunto de tendencias que parecen prevalecer en el grupo que fungió como muestra de esta investigación. Estas tendencias clarifican la forma en la que se imparten los contenidos relacionados con la sexualidad en las clases de las asignaturas de Ciencias I, énfasis en Biología y de Formación Cívica y Ética de nivel secundaria, con algunas diferencias que se especifican

más adelante. De igual modo, aportan elementos para comprender la forma en que se producen y difunden discursos sobre sexualidad en estas dos áreas del conocimiento escolar como se explica a continuación.

La primera tendencia es la que indica que el abordaje de temas de sexualidad en las clases de estos profesores está centrado en los alumnos, en sus características particulares y en las características de su entorno, lo cual indica que estos maestros parecen poner, en su escala de prioridades, a los alumnos antes o primero que los contenidos a impartir marcados por los programas de estudio. Esto además tiene el efecto de flexibilizar la impartición de estos contenidos en cada sesión, ya que centrarse en los alumnos implica adaptar la programación de este tema según se requiera en el curso de las clases.

La segunda tendencia indica que los profesores reconocen las necesidades de información y aprendizaje de los alumnos respecto de este tipo de temas. Es necesario señalar que no solo las reconocen como necesidades sino como un derecho: el derecho a contar con información sobre sexualidad. Podemos considerar el reconocimiento de este derecho como base del reconocimiento de los derechos sexuales de la población adolescente a la cual atienden estos maestros cotidianamente en las aulas donde estos laboran, de ahí su importancia.

Una tercera tendencia que fue identificada es que estos maestros no solamente se ocupan de brindar información relativa a la sexualidad, sino que también se preocupan por la calidad de esta información, ya que se encargan de evaluarla empleando criterios como la veracidad, la procedencia de la información o fuente y la utilidad que ésta pueda tener para los alumnos.

La noción que encauza esta preocupación es la noción de “orientación”, con la cual los maestros se refieren a la forma en la que intervienen para brindar a sus alumnos información sobre sexualidad que cumpla con las características antes mencionadas, pero que además les sirva para tomar decisiones adecuadas y para regular su conducta sexual de acuerdo

con lo que establecen los parámetros morales dentro de los cuales, estos profesores, conciben lo que es apropiado o inapropiado, dañino o benéfico, con respecto a la sexualidad y su ejercicio. Por tales motivos, la función de orientar a los alumnos es concebida por algunos de estos maestros como un deber ético y moral que forma parte de su labor docente. Aquí surge un punto problemático en tanto que esta orientación puede coadyuvar al ejercicio y reconocimiento de los derechos sexuales de los alumnos o, por el contrario, puede obstaculizarlo, dependiendo de lo que estos maestros consideren moral o inmoral con respecto a la sexualidad adolescente.

Por último, en lo que respecta a las formas de producir y difundir discursos sobre sexualidad en la escuela, es posible distinguir dos tendencias que separan a los profesores de Ciencias de los de Formación Cívica y Ética. Por una parte, en sus respuestas, los profesores de Ciencias parecen adscribirse al discurso de los riesgos de la sexualidad (del que se hablará en profundidad más adelante) en tanto que dicen que contar con información sobre sexualidad es útil para los alumnos porque les ayuda a evitar riesgos a la salud como el contagio de ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual) o el embarazo a temprana edad.

Por otra parte, los maestros de Formación Cívica y Ética, de forma más marcada, se adscriben al discurso jurídico sobre sexualidad que, como ya se explicó, hace referencia a los derechos sexuales y reproductivos y a la convivencia ciudadana en entornos sociales y culturales diversos. Esta marcada diferencia me hace pensar que el discurso sobre sexualidad de estos maestros está en gran medida determinado por las formaciones discursivas que prevalecen en el área del conocimiento en el que fueron formados y donde desempeñan su labor docente. Puede inferirse que tanto la formación y la experiencia en un ámbito de docencia podrían ser dos factores que determinan el tipo de discursos que los profesores producen en sus clases, una hipótesis que podría ser confirmada o refutada en posteriores investigaciones.

Para concluir este apartado es importante hacer notar que si bien se trató de un grupo pequeño que no fue seleccionado con base en criterios que aseguraran su representatividad, la utilidad de la aplicación de un instrumento como éste consistió en brindar elementos mínimos para caracterizar al grupo más grande al que pertenece la muestra. El análisis de las respuestas de los cuestionarios exploratorios también me permitió contar con un panorama de las características del grupo específico de sujetos que está conformado por maestros de nivel secundaria que imparten las asignaturas de Ciencias I, énfasis en Biología y de Formación Cívica y Ética y ello facilitó la selección del caso.

Descripción del caso

Del grupo de muestra se eligió el caso de un profesor de Ciencias Naturales. La selección obedeció a la disposición de este profesor para participar en la investigación, así como a las facilidades brindadas por las autoridades de la escuela en la que éste laboraba al momento de realizar la exploración.

El profesor era un hombre de mediana edad, heterosexual, casado por más de veinte años, con hijos, creyente católico y quien manifestó, en una entrevista inicial, una postura conservadora ante temas relativos al ejercicio de la sexualidad como el aborto. Provenía de un área rural donde realizó sus estudios profesionales en una escuela normal. Llegó a la ciudad de Aguascalientes y se instaló en ella en el año de 1986 y desde entonces trabajaba en la misma secundaria impartiendo clases de las áreas de Ciencias Naturales (Biología y Física) en primero y segundo grados en el turno vespertino. También impartía un curso de Educación ambiental para la sustentabilidad en la que se conoce como Asignatura Estatal¹⁰ a los grupos de primer

¹⁰ La Asignatura Estatal puede considerarse como una asignatura optativa puesto que en cada estado se cuenta con un listado de diferentes temáticas que pueden ser abordadas en las horas de clase que corresponden a esta materia y

grado. Por las mañanas, este profesor impartía el sexto grado en una escuela primaria, por lo que trabajaba doble turno.

Una vez que se definió el caso que se estudiaría, se hizo un ajuste tanto a las preguntas de investigación como a los objetivos específicos de modo que se adaptaran a las particularidades de dicho caso. La modificación de las preguntas y objetivos de investigación, con base en las características específicas del caso, fue necesaria en este punto ya que, por una parte, sirvió para contextualizar la realización del trabajo de campo y, por la otra, permitió delimitar el alcance de la investigación. Estas preguntas fueron las siguientes: ¿cómo construye un maestro de Biología de nivel secundaria su discurso sobre sexualidad en sus clases? ¿Cómo se manifiesta lingüísticamente la ideología heteronormativa en el discurso sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria? Y ¿qué efectos tienen las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa en la construcción del discurso sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria?

Las técnicas utilizadas para la obtención de datos a través de la realización de un estudio de caso fueron la entrevista semiestructurada y la observación cualitativa no participante. Con respecto a la entrevista cualitativa, en investigaciones avocadas al análisis del discurso se le emplea comúnmente como complementaria al análisis de textos escritos, y no como técnica principal. Esto se debe a que la naturaleza dialógica de la entrevista y las circunstancias contextuales que la rodean plantean algunas dificultades, por una parte, para los investigadores al momento de interpretar los datos obtenidos y, por la otra, para los teóricos del análisis del discurso, al momento de establecer la validez y confiabilidad de los resultados de estudios de este tipo.

es responsabilidad de cada escuela elegir qué temáticas o campos se abordarán. En el caso del maestro participante, él eligió trabajar el campo de Educación ambiental para la sustentabilidad debido que tiene formación en el área de Ciencias Naturales.

Estas dificultades son de carácter teórico-metodológico, en lo que respecta a la validez y confiabilidad (véase Cruickshank, 2012), y de índole ética, en lo que se refiere a la relación que se establece entre entrevistador y entrevistado y a la comunicación de los propósitos de la realización de la entrevista (véase Hammersley, 2013).

Lo que se planteó en esta investigación para tratar de superar las implicaciones de los problemas que señalan Cruickshank, (2012) y Hammersley (2013), fue intentar trasladar la entrevista del plano fenomenológico (donde habitualmente se ubica a la entrevista cualitativa), al plano de lo discursivo. Esto significó que en lugar de preguntar al maestro sobre su práctica cotidiana, experiencia laboral, sobre sus concepciones o visiones respecto a la impartición de contenidos sobre sexualidad en el nivel secundaria, se trató de formular preguntas que hicieran referencia más directa a los discursos sobre sexualidad que circulan en las escuelas de educación básica y, más específicamente a aquéllos que forman parte del currículum escolar para, a partir, de ello hacer patente el interés de la investigación por asuntos de carácter discursivo y no de índole fenomenológica. De esta forma se elaboró un guion que constó de ocho preguntas abiertas, de las cuales derivaron un número similar de preguntas que surgieron al momento de realizar la entrevista y que sirvieron para precisar y ampliar las respuestas del profesor.

Por su parte, la observación cualitativa no participante ocupó la mayor parte de las horas dedicadas al trabajo de campo de esta investigación, además de que fue la fuente principal de los datos que conformaron el corpus. Ello se debió a que la observación cualitativa resulta particularmente útil en estudios del discurso ya que permite a los investigadores ver las conexiones entre el discurso, su contexto y las prácticas a partir de las cuales se generan procesos de producción discursiva. Asimismo, permite a los investigadores estar al tanto de la intención de los actores y de las situaciones o acciones que motivan la producción de discursos y atendiendo “a los

sentidos desde las prácticas en las que se fraguan y observan las prácticas desde las razones que las justifican para los agentes sociales” (García y Casado, 2008: 49). Estas cualidades permitieron vincular la evidencia empírica con la evidencia lingüística, y con base en ello se llevó a cabo la interpretación del discurso.

Como ya se explicó, se diseñó una entrevista semiestructurada cuyas preguntas estuvieron orientadas a indagar sobre la forma en la que el maestro abordaba el tema de la sexualidad en sus clases de Biología con los dos grupos de primer grado del turno vespertino que en ese entonces estaban a su cargo. La entrevista tuvo lugar a principios de febrero de 2015 en la secundaria donde laboraba en el lapso en el que los alumnos realizaban un examen como parte de su evaluación bimestral.

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas que se presentaron en el apartado anterior, se trató de preguntar al profesor sobre lo que dice el programa de la asignatura acerca del tema de la sexualidad y lo que él mismo dice en sus clases. Sin embargo, durante el curso de la entrevista, hubo algunos momentos en los que el foco de la conversación se centró en la práctica docente del maestro y en la forma en la que abordaba la problemática (cómo planeaba e implementaba las actividades didácticas, cómo trataba a los alumnos que presentaban alguna discapacidad, etcétera) por lo que había que admitir que el objetivo de mantener la entrevista en el plano de la reflexión discursiva no se cumplió al cien por ciento. Aunque, es importante señalarlo, la información que el maestro proveyó sobre su labor docente sirvió para tener un panorama de la dinámica de la clase antes de entrar a las aulas y, por tanto, sirvió para focalizar las observaciones, por lo que no se descartó su utilidad.

Dos semanas después de la realización de la entrevista, durante los meses de febrero y marzo de 2015 se realizaron las observaciones de clase en una secundaria general adscrita a la coordinación del Centro de Desarrollo Educativo Ojocaliente, ubicada en el oriente de la ciudad de Aguascalientes.

El acceso a las aulas y a las sesiones de clase se negoció directamente con el profesor en una conversación que tuvo lugar después de la realización de una breve entrevista inicial. El periodo de observaciones fue del 16 de febrero al 13 de marzo de 2015. Las fechas se programaron de acuerdo con la planeación del maestro, con la dosificación de contenidos del Programa de estudios de la Asignatura de Ciencias I y con las fechas para la realización de exámenes bimestrales establecidas por el calendario escolar 2014-2015, emitido por la Secretaría de Educación Pública. Las observaciones se realizaron en las aulas que ocupaban los dos grupos de primer grado del turno vespertino: el primero “G” y el primero “H”. Estos grupos estaban formados por un número aproximado de 25 alumnos. En total se observaron trece sesiones de clase que correspondieron al lapso en el que el maestro impartió el tema de la sexualidad humana.

En estas clases el maestro desarrolló cuatro secuencias didácticas (de la secuencia 25 a la 28) correspondientes a la primera parte del cuarto bloque del programa de la asignatura de Ciencias I de nivel secundaria. Los contenidos de este cuarto bloque titulado “La reproducción” se dividen en tres secciones o temas. El primero de ellos denominado “Sexualidad humana y salud”, que es el que se trabajó durante el periodo de observaciones, se divide a su vez en tres apartados: 1.1 “Análisis de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana”, 1.2. “La importancia de tomar decisiones informadas para una sexualidad responsable, segura y satisfactoria: salud sexual”, y 1.3. “La importancia de poder decidir cuándo y cuántos hijos tener: salud reproductiva”. Para cada uno de estos apartados, el programa de Ciencias I, énfasis en Biología, establece tres aprendizajes esperados. Con base en ellos el maestro diseñó estas cuatro secuencias didácticas en las que repartió los contenidos correspondientes al bloque cuatro.

Las sesiones observadas tuvieron una duración variable de cincuenta minutos a una hora con cuarenta minutos.

Algunas de ellas estuvieron divididas en dos partes puesto que comprendieron un receso de veinte minutos. Cada sesión fue grabada en audio, para ello se colocaba una grabadora de voz en el escritorio del maestro (donde éste pasaba la mayor parte del tiempo) antes de comenzar la clase y este aparato era recogido al término de ésta. El total de las horas de grabación (cerca de diecisiete) fueron transcritas para su posterior análisis usando un procesador de textos.

Mi papel como investigadora durante las sesiones de clase se limitó a la observación y registro de lo ocurrido, esto con el objetivo de evitar que mi presencia interfiriera en el desarrollo normal de las clases. De forma paralela a la grabación, se realizó un registro por escrito de lo acontecido en cada clase. Estas notas de campo sirvieron para completar las transcripciones y, en algunos puntos, para explicar o especificar el contenido de las grabaciones. También sirvieron para brindar puntos de referencia y contraste durante la realización del análisis.

A continuación, se presentan fragmentos de las notas que se tomaron durante el periodo de observaciones con la finalidad de presentar una narración descriptiva que permita al lector de este documento conocer las condiciones en las que se llevaron a cabo las observaciones. Este proceso consistió en adentrarme en el salón de clases (inmersión etnográfica), lo cual no fue tan difícil pues conocía el funcionamiento de las secundarias públicas, pero había que adaptarse a las dinámicas propias de cada grupo.

El lugar fue una escuela secundaria general ubicada al oriente del centro de la ciudad de Aguascalientes. Esta escuela se encuentra sobre una de las principales avenidas que cruzan la ciudad de oriente a poniente; está rodeada por colonias populares, un complejo de instalaciones deportivas y tres planteles educativos (dos colegios privados y una universidad tecnológica pública). Fue fundada en la década de mil novecientos setenta y a ella asisten alrededor de 700 alumnos. En el turno de la tarde acuden unos 200 escolares, número que puede considerarse bajo en comparación con la cantidad de

estudiantes que asisten a las escuelas secundarias públicas en otras zonas urbanas, en el mismo turno.

La arquitectura de la escuela tiene el mismo diseño que la inmensa mayoría de los planteles educativos públicos en México. Cerca de la entrada se encuentra el primer edificio que corresponde a la biblioteca, las oficinas administrativas, la prefectura y la dirección. Frente a este edificio se encuentran, del lado derecho, dos edificios de un solo piso donde se ubican los salones de clases de los tres grados. En el lado izquierdo se ubica el patio cívico, que está cubierto por una estructura metálica, rodeado por jardineras y conectado a un estacionamiento. Hacia la derecha del patio y cerca del edificio donde se ubican los salones de primer grado, se encuentra un asta donde se iza la bandera de México y el busto del profesor en honor del cual se nombró a la escuela. Pasando el patio se ubican las instalaciones sanitarias y los talleres. En la parte posterior están ubicadas las canchas deportivas y a la izquierda, hasta el fondo, se ubica un puesto en el que se venden diferentes productos comestibles durante el receso.

En esta escuela se da una dinámica de cambio de salón en la que los maestros, al término de las sesiones de clases y al sonar el timbre correspondiente, salen de las aulas y se trasladan al salón donde les toque dar clase a continuación. Durante este proceso, es común ver a los alumnos saliendo también de las aulas para ir al baño, para encontrar a los profesores en su camino o simplemente para deambular un rato afuera, en el corredor que separa a los dos edificios de salones.

El primer día de observaciones, el arribo de la investigadora a la escuela fue durante este lapso que dura unos cuantos minutos en los que los maestros llegan y los alumnos entran nuevamente a los salones. Tras esperar un momento en el corredor, el profesor participante llegó y saludó a la investigadora. Luego le indicó que entrara al salón después de él y que se sentara donde le pareciera más conveniente.

Después de dejar sus pertenencias en el escritorio y contestar algunas preguntas de unos alumnos que se acercaron a

él, el maestro me presentó ante el grupo brevemente diciendo que era una maestra que estaba ahí para observar algunas clases. Al principio algunos de los alumnos se mostraron curiosos ante la presencia de la investigadora, pero no hicieron ningún comentario ni trataron de interactuar con ella. Pasados algunos días, su presencia dejó de ser novedad y empezó a ser familiar, aunque fueron contadas las ocasiones en las que los alumnos y yo tuvimos algún tipo de interacción.

El desarrollo de las clases parecía seguir el mismo guion. Después de llegar al salón, el maestro sacaba y preparaba los materiales que iba a emplear en la clase (el libro de texto, una libreta en donde tenía anotaciones, una carpeta donde guardaba sus formatos de planeación, y en algunas ocasiones, una tableta electrónica). Después de registrar la asistencia, procedía a anotar en el pizarrón los datos de la clase que consistían en la fecha, el título de bloque, el título y número de la lección, el aprendizaje esperado según lo marca el programa de la asignatura y cuando así correspondía, el número de la página del libro de texto que iban a consultar.

Después, el maestro procedía a dar una breve introducción que en algunos casos consistía en preguntar a los alumnos qué se había visto en la clase anterior o en revisar la tarea que había dejado con anterioridad y a partir de ello conectar el trabajo que habían hecho los alumnos en sus casas con el tema de la clase, entre otras actividades tales como realizar lecturas introductorias con ayuda del libro de texto.

Las técnicas didácticas más empleadas por el profesor eran el dictado y la exposición. También era frecuente que hiciera preguntas a los alumnos, en algunos casos para confirmar que estuvieran entendiendo lo expuesto por él, por lo que la mayoría del tiempo era el maestro quien hablaba y quien dirigía el curso de las interacciones.

En los dos grupos observados el número de alumnos en los salones fluctuaba de diecinueve a veinticinco ya que eran frecuentes las inasistencias. Asimismo, en el grupo “G”, había tres alumnos con “necesidades especiales de aprendizaje”. No

pregunté en qué consistían dichas necesidades, lo que sí noté fue que el maestro mostraba más paciencia a dichos alumnos, aunque su trato hacia ellos no era tan diferenciado como quien escribe ha podido observar en otras escuelas donde ha notado una atención un tanto excesiva. Sin embargo, el maestro sí se mostraba más paciente con ellos que con los alumnos regulares, por ejemplo, al momento de hacerles una pregunta o pedirles que leyeran en voz alta algún fragmento del libro de texto.

Si bien la mayoría de los alumnos permanecía en silencio mientras el profesor daba la clase, en el grupo “G” había dos alumnos que constantemente hacían preguntas al profesor, también eran quienes respondían a la mayoría de las preguntas que éste último dirigía al grupo en general, por lo que frecuentemente, la interacción entre el maestro y el grupo se limitaba más bien a la interacción entre él y estos dos alumnos, no porque el maestro no tratara de integrar a los demás, sino porque los demás no respondían de la misma manera. En el segundo grupo, el “H”, la participación de los alumnos era mayor y, por tanto, más diversa.

Algunos días, las sesiones de una hora con cuarenta minutos estaban divididas por el receso. Al sonar el timbre de las cinco cuarenta de la tarde, los alumnos salían de los salones. Durante este lapso, yo permanecía principalmente en el patio cívico, en donde se reunía la mayoría de los alumnos. Algunos de ellos pasaban el tiempo sentados en las jardineras o en el suelo, otros deambulando o cruzando de un lado a otro el patio para hablar con los diferentes grupos de alumnos que ahí se reunían. Al tratarse del último mes del invierno, algunas tardes eran frías, otras más bien heladas, por lo que se veía a la mayoría de los alumnos usando prendas abrigadoras adicionales a las de su uniforme habitual.

Generalmente había una guardia de maestros vigilando a los alumnos durante el receso. La subdirectora se ubicaba en el corredor que divide a los edificios que albergan a los salones, donde también se aseguraba de revisar que dichos

salones permanecieran vacíos, mientras que la directora o, en algunas ocasiones, el profesor de computación, se ubicaban frente a la dirección. Algunas veces, estos profesores en guardia se veían rodeados de alumnos que se acercaban a ellos para hacerles alguna pregunta o comentario, o simplemente para bromear con ellos.

A lo largo del receso se escuchaban melodías instrumentales a través de unas bocinas colocadas en lo alto de dos de los edificios. Una vez que sonaba el timbre que indicaba el término del receso, tanto alumnos como maestros regresaban a los salones presididos por la subdirectora quien se encargaba de asegurarse de que no quedaran alumnos fuera de las aulas.

En dos ocasiones, el maestro trasladó al grupo “H” a un aula ubicada en el mismo edificio y a la que denominaban “telemática”. Este salón contaba con un cañón proyector y una computadora, por lo que es usado por los maestros de esta escuela para proyectar presentaciones en Power Point y otros materiales audiovisuales complementarios para sus clases. Allí, el maestro proyectó dos presentaciones: una sobre las etapas biológicas del ser humano y otra sobre anticoncepción, además de un video sobre la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Las presentaciones tenían por finalidad repasar algunos temas vistos en clase y ampliar la información, además incluían al final un cuestionario interactivo a cuyas preguntas contestaban los alumnos pulsando en las respuestas que aparecían en la pantalla y que sirvió como evaluación de los conocimientos adquiridos. Según lo indicaron las reacciones de los alumnos, esta actividad pareció ser muy de su agrado.

Algunos días, las clases en el grupo “H” eran a la última hora (a las 7:20 p.m.) por lo que al terminar la clase sonaba el timbre que indicaba la salida a los alumnos. Después de recoger sus cosas, los escolares abandonaban los salones y se dirigían a la puerta lateral de la escuela. Allí, por lo general, se encontraba un pequeño grupo de padres y madres de familia que acudían a recoger a sus hijos, mientras que la mayoría

de los alumnos se iban hacia las calles de las colonias que se encuentran al lado derecho y detrás de la escuela, y algunos otros se dirigían a las paradas de autobús que se ubican a ambos lados de la avenida sobre la que se sitúa este plantel. Hasta aquí llega la narración que se brinda para que el lector cuente con un panorama del espacio, es decir, el contexto escolar en el que se realizó el trabajo de campo, así como de las dinámicas de interacción que tuvieron lugar en él durante el periodo de observación.

CAPÍTULO 4

Primer nivel de análisis: categorización

EN ESTE CAPÍTULO se presentan los resultados de la primera fase de análisis que se llevó a cabo siguiendo un proceso inductivo de codificación y abstracción el cual condujo a la conformación de doce categorías analíticas, tres subcategorías y una metacategoría. El capítulo incluye la descripción, definición conceptual, así como el análisis de fragmentos de la transcripción de las sesiones de observaciones que ilustran las propiedades de cada una de ellas.¹¹

Para tener mayor claridad de cómo se llevó a cabo dicho análisis a continuación se describe el procedimiento realizado. Éste comenzó con la conformación de un corpus integrado por las transcripciones de la totalidad de grabaciones de las sesiones de clase y por las notas de campo, éste fue analizado en dos fases o momentos. Posteriormente, se aplicó el método de la comparación constante, una estrategia metodológica, propia de la investigación cualitativa, que consistió en entrelazar las etapas de obtención de datos con su codificación, la conformación de categorías analíticas y el trabajo de interpretación resultante. En este sentido, el método de la comparación constante:

combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente se registra y clasifica, asignándole una categoría o clase, también se compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías. Así, el descubrimiento de las relaciones o la ge-

¹¹ Los nombres de los alumnos que aparecen en la transcripción de los fragmentos de observación fueron cambiados para mantener el anonimato de los participantes.

neración de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de datos y realimentan continuamente el proceso de categorización. (Osse Bus-tingorry, Sánchez Tapia e Ibáñez Mansilla, 2006: 120-121)

Según los autores arriba citados, esta estrategia metodológica implica un proceso circular o recursivo que comienza dentro del campo, es decir, en el momento mismo en el que se están llevando a cabo las observaciones, ya que es cuando comienzan a saltar a la vista de los investigadores elementos que, tras un proceso de abstracción, van formando parte de las propiedades de las categorías que más tarde habrán de conformarse como tales. En el caso de esta investigación, se fueron esbozando las categorías y sus correspondientes propiedades desde el momento que se realizaron las notas de campo, es decir, son producto de mis interpretaciones y reflexiones que se fueron dando desde el momento de la inmersión en la situación. En cuanto a las tareas de reducción, disposición y transformación de los datos, se realizó el mismo procedimiento que en el análisis de las respuestas de los cuestionarios, que se explicó en apartado anterior, el cual consistió en la tabulación de los resultados.

Cabe señalar que, originalmente, el número de categorías analíticas fue de dieciséis, sin embargo, tras unos ajustes que se hicieron como resultado de la circularidad del proceso de análisis que, como ya se explicó en el capítulo cuatro, exige que se vuelva una y otra vez sobre las categorías ya establecidas según se van integrando datos nuevos y se va avanzando en el proceso de interpretación, las dieciséis categorías iniciales se redujeron a doce, más tres subcategorías y una que podríamos considerar metacategoría, en tanto que atraviesa a las demás y revela los elementos que las componen, a la vez que sirve como eje articulador del análisis, puesto que en función de ella se identificaron datos e indicios lingüísticos que dan cuenta de la forma en la que opera la ideología en el discurso.

Sexualidad

Esta categoría engloba el concepto de sexualidad que desarrolla el maestro en su discurso. En él se incluyen referencias a prácticas, comportamientos, símbolos y otros elementos culturales asociados con la sexualidad, con el uso cotidiano de los cuerpos sexuados y con los espacios que los mismos ocupan en nuestra cultura. En los fragmentos que aparecen a continuación podemos ver cómo se desarrolla este concepto en el discurso. En una de sus clases (primera sesión de observación) el profesor aporta la siguiente definición de sexualidad:

(1)

Maestro: sexualidad, punto y aparte [comienza a dictar]: sexualidad humana...

Brandon: ¿Sexualidad humana?

Maestro: conjunto de comportamientos, conjunto de comportamientos... para la satisfacción de necesidades y deseos...

Fredy: ¿satisfacción de qué, profe?

Maestro: de necesidades y deseos sexuales... Estamos con sexualidad humana, ¿eh? Ahí es donde nosotros vamos a encontrar... ¿En qué me quedé?

Fredy: eh... Necesidades y deseos sexuales.

Brandon: deseos sexuales.

Maestro: coma, excitación, reproductividad, goce, placer, erotismo...

Brandon: erotismo ¿qué?

Fredy: atracción.

Maestro: atracción también. Excitación, goce, placer, acto sexual o relación sexual, etcétera.

Según la definición del profesor, la sexualidad humana consiste en un conjunto de comportamientos orientados a la satisfacción de necesidades y deseos sexuales. También incluye

algunas de las que, más adelante, él mismo describirá como potencialidades de la sexualidad: la reproductividad y el erotismo, éste último también relacionado con aspectos como la excitación, el goce y el placer sexual.

Un punto que es necesario resaltar en esta definición inicial es que el maestro habla, por una parte, de comportamientos y deseos sexuales, elementos que están ligados con procesos de aprendizaje social o enculturación y por ello podemos relacionarlos con una concepción construccionista de la sexualidad. Por otra parte, habla de la satisfacción de necesidades sexuales, una función atribuida a la sexualidad, asociada con una perspectiva esencialista. Este solapamiento entre estos dos discursos provenientes de dos enfoques (el construccionista, que habla de la sexualidad como construcción sociocultural y el esencialista, que concibe a la sexualidad como una fuerza natural, innata y latente) prevalece a lo largo del discurso. Más adelante se comentarán cuáles son las consecuencias de dicho solapamiento.

Por otra parte, siguiendo con el concepto de sexualidad, ante una pregunta formulada por uno de los alumnos, el maestro establece una distinción entre prácticas sexuales y sexualidad. Dice en este punto que las primeras (las prácticas sexuales) forman parte de la segunda (la sexualidad), pero no la definen, ya que la sexualidad es mucho más amplia y abarca comportamientos, prácticas y otros elementos de tipo cultural. Ello implica entender que la sexualidad no está definida por la genitalidad ni por determinadas prácticas sexuales, por tanto, no se reduce a ellas. El siguiente fragmento ilustra lo anterior.

(2)

Fredy: profe, ¿la sexualidad es cuando tienen relaciones sexuales?

Maestro: [para contestar, el maestro lee de nuevo el fragmento del libro de texto que Israel, uno de los alumnos, ya había leído previamente] “En cambio la sexualidad es más

amplia, tiene relación con su forma de pensar, de ser, de relacionarse”. Lo que tú me estás diciendo, es el acto sexual, es el coito, es la... es la unión de dos sextos, sexos, perdón. Es la unión de dos sexos. Ésa es la, ¿sí? La relación sexual. La sexualidad es cómo piensas, cómo te comportas... cómo te das a querer para que me entiendas. ¿Ya? Ahí mismo nos dice.

De este modo, el maestro establece una relación entre la sexualidad y aspectos de índole psicosocial y cognitiva (“es cómo piensas, cómo te comportas, cómo te das a querer”), mediante la cual, establece una distinción entre la vivencia de la sexualidad y las prácticas sexuales, definidas por él como coito.

Asimismo, el maestro explica que las personas ejercen su sexualidad a lo largo de sus vidas, desde la infancia hasta la vejez, ya que su ejercicio no depende enteramente de la madurez sexual, sino que se da a través de diversas manifestaciones entre las que se encuentran comportamientos y prácticas como el arreglo personal, el coqueteo y el baile (segunda y sexta sesiones). Por lo tanto, explica que el ejercicio de la sexualidad no es exclusivo de los adultos en edad reproductiva. Sin embargo, encontramos aquí una tensión en el concepto, puesto que de manera reiterada el maestro ubica al ejercicio de la sexualidad, más específicamente, el ejercicio de la sexualidad en pareja, en un contexto adulto. Esto lo hace a través de ciertos recursos lingüísticos que serán analizados más adelante.

Reiterando el concepto de sexualidad, el profesor explica que está relacionada con la expresión de la afectividad, de la personalidad, con la identidad de género, con las formas de relacionarse e interactuar con otros y que inclusive repercute en la cognición social, puesto que influye en la forma en la que piensan las personas. Un ejemplo de esto lo encontramos en el siguiente fragmento de la segunda sesión de observación en el que se explica que la sexualidad se ejerce durante toda la vida, poniendo como ejemplo el caso de los ancianos.

(3)

Brandon: [lee un fragmento del libro de texto] “los ancianos también tienen y ejercen su sexualidad”.

Fredy: este... sí, porque todavía tienen espermatozoides. [Algunos alumnos se ríen]

Maestro: éste está terco con los espermatozoides. ¿Acaso dice ahí algo de los espermatozoides? [Los alumnos se ríen]

Fredy: de la sexualidad.

Maestro: sí, pero la sexualidad es cómo te comportas, cómo eres; no es el sexo que tienes ahorita [...]. Ahí dice: “sexualidad: tu capacidad de amar, tu identidad de género...” entonces, ¿los niños y los ancianos también tienen y ejercen su sexualidad? Sí, porque todavía se entienden, porque todavía se relacionan, todavía platican, todavía se aman, todavía quieren, y como decía mi abuelita de 99 años: “mi corazón todavía late”. Que tengan o no tengan relación sexual, o sea, unión de sexos, eso es ya muy diferente. Es como lo que ayer comentábamos: aquí tenemos una reunión de sexos, pero no estamos teniendo relación sexual...

En el fragmento (3) el maestro pregunta la opinión de los alumnos con respecto a qué tanto los niños como los ancianos también ejercen su sexualidad. Esta afirmación va en contra de la suposición o asunción de que solo los adultos en edad reproductiva pueden hacerlo. Fredy, uno de los alumnos, señala que esto es cierto porque los ancianos aún producen espermatozoides. De este modo atribuye el ejercicio de la sexualidad a una función fisiológica (la producción espermática) lo cual se aleja del concepto de sexualidad que el maestro había tratado de explicar anteriormente.

En este punto el maestro interviene para enfatizar su argumento anterior: que el comportamiento, la expresión de la afectividad, las formas de relacionarse con los otros, etcétera, son también constituyentes de la sexualidad y que, por tanto, no se reduce a funciones fisiológicas. Así, en un primer momento, la definición del maestro se inclina hacia una concepción construccionista de la sexualidad que coincide con lo que

establece el programa de asignatura sobre este tema y con lo que plantea el libro de texto consultado.

Sin embargo, en el discurso del profesor se nota una tensión entre esta concepción de sexualidad que pone énfasis en aspectos culturales, sociales y que deriva de perspectivas antropológicas y sociológicas aplicadas al estudio de éste, y entre una concepción de sexualidad que está más bien fundada en un juicio esencialista, que concibe a las identidades sexuales como fijas y que reconoce solamente al deseo y las relaciones heterosexuales. Esta concepción permea a todo el discurso, lo cual tiene consecuencias importantes ya que la esencialización de la sexualidad, del sexo y del género forman parte de la estrategia de perpetuación y justificación ideológica que lo articula, como se verá más adelante.

Potencialidades de la sexualidad

Esta subcategoría se desprende de una concepción de la sexualidad que proviene del enfoque sistémico. Para los teóricos de este enfoque, la sexualidad está conformada por un conjunto de potencialidades que pueden o no manifestarse como parte del ejercicio o vivencia cotidiana de ésta (Lamas Rojas, 2001). Entre estas potencialidades figuran la afectividad, el erotismo, el género y la reproductividad, así como una serie de conceptos y nociones que están asociados con ellos, como son el afecto, el placer sexual y la reproducción.

Durante sus clases, el maestro explica el género, la afectividad y el erotismo como un conjunto de comportamientos y prácticas asociadas con la identificación de los individuos como hombres o como mujeres (tercera sesión de observación), con la expresión del afecto y el establecimiento de relaciones interpersonales (cuarta sesión de observación), y con las diferentes formas de obtener placer sexual y atraer parejas (sexta sesión de observación), respectivamente; mientras que a la reproductividad la asocia con la procreación, con la gene-

ración de nuevos seres (segunda sesión de observación) y con la perpetuación de la especie (sexta sesión de observación).

Estos últimos conceptos pertenecen a una concepción biologicista de la sexualidad, que distingue a la etapa reproductiva como parte del ciclo vital de los seres vivos y a la reproducción como un proceso biológico que dará paso al nacimiento de nuevos individuos de una especie, y por tanto se les reconoce como naturales. La distinción resultante, entre unas potencialidades que están asociadas con manifestaciones culturales de la sexualidad y otras que se asocian con lo propiamente biológico, naturaliza a la reproductividad, lo cual, a su vez, contribuye a naturalizar al deseo heterosexual y al modelo de pareja-familia heterosexual. Este punto será desarrollado con mayor amplitud en apartados subsecuentes.

Género

Esta categoría engloba un conjunto de ideas, creencias y representaciones sobre el género basadas en un sistema binario que concibe la existencia de dos sexos, dos géneros y dos orientaciones o identidades sexuales: hombre y mujer, femenino y masculino, heterosexual y homosexual. También incluye los roles, identidades, estereotipos y símbolos asociados con cada género. De la categoría género se desprenden dos subcategorías: el concepto de género y los roles de género.

Concepto de género.

En su discurso, el maestro aduce un concepto poco elaborado de género. Con él se refiere fundamentalmente a la pertenencia de un individuo a una categoría genérica (hombre o mujer, femenino o masculino). En el fragmento siguiente se ilustra este punto.

(4)

Maestro: género. Éste es simple y sencillito. ¿Por qué es género? Porque es ¿qué y qué?

Alberto: hombre y mujer.

Maestro: hombre y mujer, coma, masculino, femenino y hembra o macho; varón o mujer. [...] Y en algunas regiones le llaman varón... Y mujer. No hay vuelta de hoja, no hay otro género, ¿sí? Nada más es o mujer u hombre. [...] Se refiere a la pertenencia de un individuo... a la pertenencia de un individuo, con una categoría base...

En el fragmento (4) el maestro pide a los alumnos que le digan qué es género. En seguida él mismo proporciona una definición basada en una concepción binaria del sistema sexo-género en la que se reconocen dos pares de categorías: hombre-mujer y masculino-femenino en las que se ubican a los individuos de acuerdo con sus características sexuales primarias.

Algo que resulta problemático con este tipo de definiciones es que despolitizan el concepto de género al considerarlo simplemente como una categoría a la que uno pertenece. Con ello se dejan de lado las implicaciones socioculturales que tiene dicha pertenencia, misma que queda establecida a través de la asignación de género, la cual no se presenta como un constructo sino como un atributo de tipo biológico. De igual modo, este tipo de definiciones del concepto de género dejan sin atender ni cuestionar las diferencias en las relaciones de poder que se establecen entre ellos. Lo anterior es relevante ya que, al abordar el concepto en esta clase, de acuerdo con el programa de la asignatura, también se trata el tema de la equidad de género.

Roles y estereotipos de género

En cuanto a los roles y estereotipos de género, encontramos tensiones en el discurso del profesor. Por una parte, el maes-

tro hace varias referencias a la equidad de género y se opone abiertamente a uno de los estereotipos masculinos que obstaculizan el logro de la equidad (el estereotipo del mandilón), sin embargo, cuando habla de la virilidad, incluye en la definición de este concepto una representación estereotípica de la masculinidad. En adición a esto, cuando el maestro habla de la transmisión de enfermedades por contacto sexual, representa a los hombres con base en el estereotipo del hombre infiel, mismo que está apoyado en la creencia o asunción de que los hombres (como grupo) son infieles o tienden a engañar a sus esposas. Veamos algunos ejemplos de esto.

Durante la sexta sesión de observación, el maestro aborda el tema de los mitos sobre la sexualidad. La finalidad de abordar dicho tema en la clase, según el programa de la asignatura, es discriminar, con base en argumentos fundamentados científicamente, creencias e ideas falsas asociadas con la sexualidad (Secretaría de Educación Pública, 2013: 45). Atendiendo a este contenido, durante la sexta sesión de observación, los alumnos junto con el maestro leen y discuten algunos de los mitos sobre la sexualidad masculina.

(5)

Maestro: ¿qué dije? ¿Qué dije del concepto? Lo de viril, ¿qué es?

Alumno1: dijo características del hombre.

Maestro: [empieza a dictar] características del hombre que ostentan la calidad viril... propias del varón.

Alumno1: ¿que ostentan?

Maestro: la calidad, la... calidad viril [...] Calidad viril.

Jocelyn: ¿de qué es eso?

Alumno1: virilidad.

Jocelyn: ah.

Maestro: Características del varón. [...] Características del balón, del varón [...] Pelo corto, pelo en pecho, piernas firmes, brazos fuertes... Todo eso es lo viril del hombre. [...]

Gustavo: macho pecho peludo.

Maestro: macho pecho peludo. [El maestro regresa al escritorio para pasar lista, pero primero termina de dictar.]
Fuerza, voz grave y su gran capacidad sexual.

Alumno 4: ¿y su qué?

Maestro: su gran capacidad sexual, que son muy pocos, desde luego. [Continúa con el pase de lista]

Como podemos notar, en la definición de virilidad que aporta el maestro incluye algunas características estereotípicas de la virilidad o masculinidad vinculadas con la fuerza física y con la representación de la apariencia masculina que prevalece en nuestra cultura en la que destacan rasgos como llevar el pelo corto (en lugar de largo como las mujeres), tener vello corporal, la voz grave, etcétera. En la última parte del fragmento el maestro menciona además que la virilidad está asociada con una gran capacidad sexual y reconoce que son pocos hombres los que poseen dicha capacidad, lo que nos habla de que no todos los hombres entran dentro de éste, que podemos entender como un arquetipo.

En el fragmento (5) se observa que el maestro reproduce de manera acrítica una representación de virilidad que forma parte de un modelo hegemónico de masculinidad en lugar de cuestionar la definición que proviene de una representación que forma, como lo pide el tratamiento de los mitos, sobre la sexualidad según lo establece el programa de la asignatura. Como consecuencia de esto no se cumple el objetivo del aprendizaje esperado pues no se contradice el mito o la creencia errónea que se pretendía falsear (que los hombres necesitan tener relaciones sexuales con muchas mujeres para demostrar su virilidad), sino que más bien termina por apoyarla, al mencionar que ostentar una gran capacidad sexual es un atributo de la virilidad. De igual modo, termina por validar el estereotipo del *macho* que menciona uno de los alumnos en tono de broma.

Más adelante, en relación con esta concepción de virilidad que, según quedó establecido, incluye demostrar una gran ca-

pacidad sexual, el maestro toca el tema de la infidelidad masculina, la cual parece asumirla como una conducta propia de los hombres pues la reconoce como común entre ellos. Con ello introduce el estereotipo del hombre infiel en su discurso. Este estereotipo establece que todos los hombres, por ser hombres, son proclives a ser infieles. De este modo asume que son ellos quienes propagan enfermedades como el papiloma humano y el sida al tener varias parejas sexuales.

De igual forma, tenemos que la mención de la infidelidad alude también al supuesto de que las prácticas sexuales que se realizan fuera del matrimonio son riesgosas, por tanto, se insta a que se restrinjan a un contexto doméstico y familiar para evitar contagios. El fragmento que se presenta a continuación ilustra lo anterior. Durante la décimo primera sesión de observación, el maestro aborda el tema de las enfermedades de transmisión sexual, específicamente el papiloma humano.

(6)

Maestro: Papiloma humano [Anota en el pizarrón] qué es lo... ¿Qué lo transmite? ¿Una mariposa? [...]

Raúl: lo transmite un virus.

Maestro: lo transmite un virus. ¿Quién lo contagia? [Algunos alumnos dicen que los humanos, otros que los hombres] Los hombres, al tener relaciones sexuales.

Jocelyn: algunos, al tener relación sexual. Digo que al tener relaciones sexuales.

Maestro: eh... los hombres por medio de relación sexual [lo anota en el pizarrón]. Por medio de relaciones sexuales. [...] Va a haber algunas personas que acepten lo que viene siendo la infidelidad, otras no, entons [sic] mientras, este, el hombre participe en muchas relaciones sexuales con diferentes tipos de mujeres, va a haber alguna o va a haber varias que le peguen el bichito o que le peguen el virus en el pene y que luego, a quien se lo transmitan va a ser a la mujer, por lo general viene siendo a su esposa [...]

Es de hacer notar que el maestro no asume ni acepta todos los estereotipos masculinos, sino que se opone a uno de ellos de manera contundente. Durante la sexta sesión de observación, en la que se abordaron los mitos de la sexualidad masculina, se menciona una creencia errónea que está relacionada con la afectividad y los estereotipos de género que dice que los hombres son menos cariñosos que las mujeres. Los alumnos y el maestro coinciden en que la forma o el grado en el que las personas expresan su afecto dependen de características individuales y no de su género. Dentro de la discusión que se da en torno a este mito surge el tema de la violencia de género y el maestro señala que dicha violencia puede dirigirse a ambos. En relación con esto uno de los alumnos trae a cuenta el tema de los *mandilones*.

(7)

Alberto: como los mandilones, eh, los, como los mandilones: la mujer le pega al hombre y el hombre hace todo lo que hace ella [dice].

Maestro: fíjate que no, fíjate que no, porque yo estoy en ese caso. Lo que pasa es que no se trata de que seas mandilón, es una actividad compartida. Es como, bueno, yo me ensucié este pantalón; fíjate bien, yo me ensucié este pantalón, yo tengo que llevarlo y lavarlo y arreglarlo; pero agarrar mi ropa y “ten, órale, lávala”. Es que yo no me casé con una sirvienta, su trabajo no es de sirvienta; es mi esposa, es mi compañera, es mi amiga, ¿sí? Y entonces los hijos también tienen que acostumbrarse a eso, ¿sí? Los hombres también tienen que enseñarse a cocinar, a coser; a coser calzones, ya de perdido, ¿sí? [...] (Sexta sesión de observación)

Puede decirse que el estereotipo del mandilón, esto es, la representación estereotípica de un hombre que se dedica a realizar las tareas domésticas concebidas como propiamente femeninas y que además se encuentra de alguna manera sometido por una mujer, forma parte de los obstáculos culturales que impiden el logro de la equidad en nuestra sociedad ya

que ridiculiza a los hombres que realizan trabajo doméstico, con lo cual se refuerza la idea de que este tipo de trabajo es exclusivo de las mujeres, además de que banaliza el maltrato y la violencia ejercida hacia los hombres.

En este caso, el maestro rechaza el estereotipo del mandilón pues argumenta que las tareas domésticas son actividades compartidas, es decir, que pueden ser realizadas indistintamente por hombres o por mujeres en una especie de convenio doméstico y que, por tanto, no son exclusivas de un solo género. En este mismo sentido, el maestro sostiene que los hombres no solo pueden, sino que deben aprender a realizar tareas domésticas, como lavar y coser ropa, todo esto desde una temprana edad.

Asimismo, reafirma la posición de igualdad de las mujeres al reconocer que ellas no se encuentran en una condición de servicio con respecto a los hombres (para enfatizar esto utiliza el término *sirvienta*), sino que están en una relación de igualdad (para ello emplea los términos *compañera* y *amiga*, al referirse a su esposa, en oposición al de *sirvienta*).

Notamos pues, una oposición directa en contra de los estereotipos que atentan contra la equidad e igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito doméstico, pero, al mismo tiempo, permanece en el discurso una representación estereotípica de virilidad, misma que parece contribuir a mantener los límites de la diferenciación sexual, en tanto que contrapone los atributos masculinos a los femeninos, por ejemplo, cuando menciona que los hombres llevan el pelo corto, en contraposición de las mujeres para quienes es más usual que lo lleven largo.

También hay que hacer notar que en el fragmento (6), inadvertidamente, el maestro trae a colación el estereotipo de la infidelidad masculina que representa a todos los hombres como proclives a ser infieles a sus parejas, puesto que se asume que, procurar tener múltiples parejas o encuentros sexuales con varias mujeres forma parte de la naturaleza del “impulso” sexual masculino. Con este estereotipo, el maestro

hace referencia también a la antinomia actividad-pasividad que concibe a los hombres como activos en lo que respecta al ejercicio de la sexualidad, mientras que las mujeres son representadas como sujetos pasivos, receptoras o, en algunos casos, víctimas del deseo sexual masculino.

Discurso construccionista sobre sexualidad

Este discurso alude a una concepción de la sexualidad entendida como constructo cultural, es decir, como resultado de un proceso de enculturación, por ello se le considera como una construcción social e históricamente determinada y, según lo plantea Ojeda Sánchez (2010: 43): “específica de acuerdo con la cultura en la que se expresa, atravesada por relaciones de poder en las que participan otros factores como el género, la clase y la raza”.

La integración del discurso del enfoque construccionista de la sexualidad en el currículum de la educación básica de México inició con la reforma educativa de 1993 y ha seguido afianzándose en el discurso pedagógico después de la reforma de 2006 y con la integración de la perspectiva de género como tema transversal en los planes de estudio.

En lo que respecta al concepto de cultura presente en el discurso analizado, el maestro mantiene un concepto amplio puesto que la define como todo aquello que rodea a los individuos en una sociedad. También dice que la cultura implica el establecimiento de códigos normativos y morales, además de relaciones jerárquicas entre los individuos que la conforman. Asimismo, señala que la cultura es ubicua puesto que trasciende, tanto las jerarquías sociales, como la voluntad o agencia individual.

En cuanto al concepto de sexualidad como constructo cultural, el maestro sostiene que la sexualidad es producto de la interacción de varios factores entre los que se encuentran el sexo, la educación familiar y la cultura. En esta definición de sexualidad que el maestro retoma del libro de texto, encon-

tramos tres elementos que resulta relevante analizar. Primero, aparece el concepto sexo. Aquí no queda muy claro si se refiere al sexo biológico o si alude al sexo como componente del género, es decir si se le está definiendo desde el punto de vista biologicista o construccionista, por tanto, se presenta una ambigüedad que no es aclarada ni por el libro de texto ni por el maestro.

En segundo lugar, tenemos la frase *educación familiar*, cuyo significado es también impreciso. Se infiere que con el uso del término educación no se está aludiendo a un modelo educativo formal, sino que más bien remite a la trasmisión de un código normativo y moral que regula las conductas sexuales de los adolescentes dentro del contexto de la institución de la familia.

Por último, tenemos el concepto de cultura que según el mismo libro de texto “está constituida por los bienes materiales e inmateriales, conocimientos, creencias, normas, costumbres, formas de vida, religiones, arte que identifican a una persona como parte de una sociedad” (Limón, Mejía y Aguilera, 2012: 92). Esta definición de cultura coincide en varios puntos con la que aporta el maestro en su discurso.

Hay que hacer notar que el concepto de cultura del maestro además contiene una oposición entre cultura vernácula o propia y cultura extranjera. De acuerdo con lo que él dice, tanto la sexualidad como construcción cultural, como las representaciones en torno al cuerpo han sufrido transformaciones por modas influidas por culturas extranjeras. Este punto lo ejemplifica al mencionar que la realización de modificaciones corporales como tatuajes o perforaciones se dan por influencia de modas venidas del extranjero, por lo que considera a estas alteraciones como negativas. En este punto, el maestro destaca el papel que desempeña la familia, como institución social que regula el uso de los cuerpos de los adolescentes, al permitirles o no realizarse este tipo de transformaciones.

Regresando al fragmento del libro de texto que concibe la sexualidad como producto de tres elementos: el sexo (biológi-

co y/o genérico), la educación familiar y la cultura, ni el libro ni el maestro explican con precisión cómo interactúan tales elementos y, un punto importante, qué consecuencias o efectos tiene dicha interacción que finalmente da como resultado el conjunto de comportamientos y prácticas que constituyen la sexualidad humana. Ello provoca que el concepto de sexualidad como construcción cultural sea impreciso y no muestre de manera completa las implicaciones que tiene el concebir la sexualidad desde un enfoque sociocultural y construccionista, implicaciones tales como ser capaz de cuestionar el carácter normativo de la aplicación de una lógica binaria para definir al género.

Discurso biologicista sobre sexualidad

Esta categoría alude al discurso sobre sexualidad que se deriva de la socialización del conocimiento científico producto de la investigación en las ciencias naturales, específicamente en la biología, pero también en otras áreas que comparten bases epistemológicas similares como es el caso de la psicología evolutiva. Este argumento intenta proveer explicaciones sobre la sexualidad, el sexo, el comportamiento y la diferenciación sexual, basándose en el modelo de producción de conocimiento propio de la biología.

En la explicación del profesor se nota un solapamiento entre el discurso construccionista que se abordó en el apartado anterior, y el discurso biologicista cuando intenta explicar ciertos aspectos de la sexualidad humana. En algunos de los casos, es este último razonamiento el que prevalece, y por dicha razón, parecería que su discurso se inclina más hacia el enfoque biologicista. Veamos cómo ocurre esto a través del análisis de algunos fragmentos del corpus. En la primera sesión de observación, el maestro pide a los alumnos que le digan qué es el sexo y les da algunos minutos para que busquen la definición en el diccionario.

(8)

Brandon: profe, ya encontré sexo [en el diccionario].

Maestro: ¿perdón?

Brandon: ya encontré sexo.

Maestro: a ver... [Otro de los alumnos comienza a leer]

Carlos: diferencia en la forma del cuerpo y en la constitución física de un ser vivo que distingue al macho de la hembra y al hombre de la mujer. [Lee los ejemplos] No puedo averiguar de qué sexo es mi tortuga, sigo sin saber si es macho o hembra. [...]

Maestro: ¿Entonces qué es? A ver, ya se los dijo [...] Primeramente vamos a entender que es un proceso de combinaciones y mezclas de rasgos. Pónganle ahí. [Empieza dictar] [...] De combinaciones y mezclas de rasgos... Genéticos... y mezclas de rasgos genéticos... dando por resultado variedad de organismos... Variedad de organismos entre los que encontramos masculino, femenino...

Fredy: hembra y macho.

Maestro: hembra y macho.

Tanto la definición que el alumno localiza en el diccionario como la que aporta el maestro, que proviene de una página de internet que el maestro estaba consultando en su tableta electrónica, se refieren a aspectos biológicos (diferencias corporales y en la constitución física, así como rasgos genéticos) que permiten establecer la diferenciación sexual y determinar si un individuo de una especie pertenece a la categoría macho o a la categoría hembra. Puesto que esta definición asume que el sexo está dado por aspectos o rasgos biológicos y que es análogo tanto en los seres humanos como en los animales, podemos decir que ambas tienen como base al discurso biologicista, puesto que se excluyen los aspectos culturales que participan en la asignación del sexo. Más adelante en esta misma sesión de observación, el maestro aborda otros cuatro conceptos relacionados con el de sexo: sexualidad, atracción sexual, género y diferencias de género.

(9)

Maestro: ¿cuáles son las diferencias de género?

Brandon: que uno tiene pene y el otro, vagina. [...]

Maestro: ¿diferencias de género? Yo, tú; tú, yo. ¿Diferencias de género? Mujer, hombre.

Brandon: ah, las partes del cuerpo.

Maestro: No, diferencias de género, esas son diferencias sexuales porque estamos hablando ya de genitales, de órganos...

Fredy: vitales

Maestro: de partes principales del hombre y la mujer. ¿Qué es entonces? [Comienza a dictar] Diferencias de género: distinción de características biológicas...

Fredy: espérese, espérese.

Maestro: biológicas... Distinción de características biológicas... o fisiológicas.

Brandon: ¿características qué?

Maestro: Distinción de características biológicas o fisiológicas...

Fredy: ¿o fisiológicas? [...]

Maestro: biológicas o fisiológicas, ¿sí?... Asociadas... asociadas, voy, al hombre, a la mujer, hembra o macho. ¿Sí? Hembra o macho; mujer, hombre. [Termina el dictado]

En este fragmento, el maestro primero pregunta cuáles son las diferencias de género. Uno de los alumnos contesta que son las que se distinguen por los genitales que poseen los individuos (que uno tiene pene y la otra vagina). El maestro rechaza esta respuesta ya que, como él lo indica, no se refiere a las diferencias de género propiamente, sino a las diferencias sexuales. Luego, al no recibir la respuesta que está solicitando, el maestro aporta su definición de diferencias de género, pero, curiosamente, ésta remite a las mismas diferencias sexuales que hacía un momento había rechazado. De este modo termina definiendo a las diferencias de género como la distinción de características biológicas y fisiológicas entre las cuales estarían incluidas las genitales.

Dicha definición también omite los elementos culturales, históricos y sociales que condicionan tanto la diferenciación sexual como las diferencias de género que derivan del establecimiento de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres. Aunque en un primer momento el maestro no parece estar de acuerdo con la equiparación entre sexo y género, la cual establece que tanto las diferencias sexuales como las de género estarían determinadas por las características biológicas de los individuos (genes, gónadas y genitales), más adelante, en esta misma sesión de observación, el maestro reitera la acepción biologicista por lo que no queda claro cuáles son entonces las diferencias de género y cómo o por qué se distinguen de las diferencias sexuales.

Más adelante, el maestro habla de diferencias biológicas, más específicamente fisiológicas, como la menstruación y el desarrollo de las glándulas mamarias, como diferencias de género. De este modo el concepto de género, por un lado, pierde el contenido sociocultural que lo conecta con el enfoque construccionista de la sexualidad y con el enfoque de género, y al final parece prevalecer el discurso biologicista que resulta insuficiente para explicar las diferencias de género, tema que forma parte del currículum sobre sexualidad. Una posible explicación para esta confusión o solapamiento entre los conceptos de diferencias sexuales y diferencias de género podría ser que el maestro no está muy familiarizado con estos conceptos o con las disciplinas que los abordan como son los estudios de género y las teorías feministas.

En este punto sería importante preguntarse si los demás profesores que imparten la asignatura de Ciencias en secundaria sí cuentan con conocimientos o formación en esta área y de no ser así, preguntarse también de qué manera se podría intervenir para resarcir esto, puesto que si se contempla que la perspectiva de género esté presente en todas las asignaturas como un tema transversal, es necesario que los profesores dominen estos y otros conceptos afines para que puedan integrar esta perspectiva en sus clases.

Discurso sobre la equidad de género

Habla sobre las diferencias o desigualdades sociales, culturales y económicas que históricamente han prevalecido entre hombres y mujeres. Se basa en el concepto de equidad para promover la igualdad de derechos y el establecimiento de relaciones de poder equitativas intra e intergeneracionales.

Según se muestra en el análisis, el desarrollo del discurso sobre la equidad de género parece ser más consistente que los que se han analizado anteriormente. Esto se puede deber a una convicción personal que mantiene el maestro de abogar por la equidad de género en sus clases y con sus alumnos. Veamos cómo se manifiesta esto a partir del análisis de algunos segmentos de transcripciones.

En la primera sesión de observación se abordó el tema de la sexualidad como construcción cultural. Después de definir y comentar algunos conceptos relacionados con este tema – entre los que se encuentran los de sexualidad, cultura, sexo, atracción sexual y género– el maestro aborda el concepto de las diferencias de género.

Como se dijo en el apartado anterior, la definición de diferencias de género que el maestro aporta se confunde con una definición de diferencias sexuales basada en la identificación de diferencias propiamente biológicas. Más adelante, la distinción entre estos dos tipos de diferencias comienza a aclararse cuando el maestro comenta cómo a lo largo de la historia se han ido modificando las condiciones sociales que han permitido ampliar los ámbitos en los que las mujeres pueden participar en la sociedad, esto debido a los cambios culturales que se han dado en el último siglo, como podemos verlo en el siguiente fragmento.

(10)

Maestro: Por cultura de nosotros, por cambios que ha habido en todo eso [...] por eso han cambiado muchas formas de vestir, de actuar con las mujeres, ¿sí o no? Por ejemplo,

aquí en Aguascalientes, hace treinta y seis años que yo llegué, aquí reinaba mucho lo que era el machismo: el hombre maltrataba mucho a la mujer. Más o menos de ahí del dos mil para acá empezó a ser la actividad en donde la mujer empezó a desarrollarse más, a estudiar más.

Brandon: aparece el voto.

Maestro: Y aparte de que aparece... No, ya había aparecido el voto.

Fredy: profe, profe.

Maestro: lo que apareció más fue la mujer dentro de la política. Aquí en Aguascalientes, la mujer no aparecía en la política para nada, nada más era...

Fredy: profe...

Maestro: nada más era la dama del DIF y la dama de allá, nada más. Eso era generacional.

En el fragmento (10) el maestro habla de cómo la cultura ha cambiado y que con ella se han modificado, entre otras cosas, el trato a las mujeres y las formas de participación social y política de las mismas. También habla sobre el machismo, que como lo señala el maestro, consiste en el maltrato hacia las mujeres que es ejercido por los hombres, pero también consiste en la restricción de los espacios y las formas en las que las mujeres pueden participar en una sociedad fuera del ámbito doméstico.

Esto lo desarrolla cuando habla de la aparición de las mujeres en el ámbito político, mismo que, como se sabe, hasta hace poco estaba bastante restringido y ocupado principalmente por hombres. Para apoyar esta parte de su argumento, el maestro habla de la situación que prevalecía anteriormente, en los ochenta, cuando las mujeres no figuraban en la política y, si lo hacían, era de manera marginal y en función de su relación personal con un hombre (por ejemplo, como primeras damas).

En el fragmento que sigue, el profesor continúa explicando que, gracias a ciertos cambios culturales, se han modificado las formas en que las mujeres participan social y políticamente.

(11)

Maestro: [...] Muchas mujeres no eran profesionistas; lo máximo que aspiraba la mujer era a secretaria o a contestar el teléfono o...

Fredy: barrer y trapear.

Maestro: a barrer y a trapear y ¿a qué más? Pos [sic] apúntale. A ponerte bonito y bello.

Alberto: a cortar el pelo.

Maestro: a ser estilista y cortar el pelo. En lo profesional, por lo general ahí lo tenían. En la actualidad no. Tenemos desde mil novecientos ochenta y cinco, noventa, por ahí [sic] así, donde la mujer ya entró a la política, ya entró a andar de chofer; ya encontramos trailers, ya encontramos choferes de taxi, de camión. Ya me encontré una, ¿sí? En diferentes lados... directora de algo.

Fredy: profe, como mi papá es...

Maestro: ¿eh?

Fredy: como mi papá es trailerero, dice que hay una señora que anda en el tráiler[...]

En el fragmento (11) el maestro sigue contrastando lo que sucedía en el pasado: que había pocas profesiones o trabajos que realizaban las mujeres fuera de los ámbitos considerados como tradicionalmente femeninos (el servicio doméstico, el cuidado de otros, el cuidado corporal y los puestos secretariales); esto frente a lo que sucede en el presente, donde se han ampliado los espacios de participación femenina.

El maestro ilustra este punto mencionando la inserción laboral de las mujeres en dos ámbitos que pueden considerarse como representativos por estar restringidos o ser considerados mayoritariamente masculinos, como son la política y la conducción de vehículos de transporte público y de carga. Aquí es importante resaltar la participación de Fredy, uno de los alumnos, que sirve para constatar lo que dice el maestro en la parte final de fragmento.

Más adelante, como parte de la secuencia didáctica que están trabajando, en el libro de texto aparece una pregunta que el profesor lee y posteriormente discute la respuesta con los alumnos.

(12)

Maestro: ¿En tu localidad existen actividades o trabajos que solo las hagan los hombres o las mujeres? [...] Entonces, ¿hay o no hay mujeres que trabajen en algunos lugares? [varios alumnos responden que sí]. Que tengan la actividad igual que el hombre. O sea, ya no nomás nos vamos a encontrar mujeres que hacen el quehacer, que sean de amas [de casa] o de maestras...

Fredy: de trailersas.

César: Lola la trailera.

Maestro: pos [sic] pónganle ahí, es la penúltima pregunta: no.

Fredy: ¿no?

Maestro: pero, es que lee la pregunta. ¿En tu localidad existen actividades o trabajos que solo hagan los hombres o las mujeres? No.

Brandon: Yo le puse que sí.

Fredy: yo le puse: ¿es correcto? No, porque los hombres y las mujeres son iguales. Porque pueden hacer lo mismo.

Maestro: más bien porque pueden hacer, porque pueden hacer igual, las mismas actividades.

César: no hay nadie distinto.

Maestro: ¿eh? ¿Cómo no? [Varios alumnos hablan al mismo tiempo para tratar de justificar su respuesta].

César: el hombre y la mujer son iguales, ¿por qué?

Maestro: por que el hombre y la mujer pueden trabajar en cualquier lugar; tienen la misma eficiencia... aunque ahí con su permiso; me disculpan: se ha encontrado que las mujeres pueden hacer mejor las actividades que los hombres.

Fredy: sí.

Brandon: porque tienen más perfección.

Maestro: no precisamente por eso. Son más minuciosas, más detallistas... Entren a una oficina donde la manejen puras mujeres, y luego entren a una oficina donde la manejen puras mujeres... y va a ser muy, muy diferente, o sea, que entre el hombre y la mujer hay mucha diferencia. [...]

En la primera parte de este fragmento, el maestro menciona dos ámbitos laborales más: el trabajo doméstico y la educación. Con ello amplía la lista de ámbitos considerados como primordialmente femeninos, al mismo tiempo que enfatiza las restricciones para ingresar a otros ámbitos. Luego, a partir de la pregunta que aparece en el libro de texto (“*¿es correcto que haya actividades que son exclusivas de uno u otro género?*”), surge el tema de la igualdad en relación con la equidad de género.

Aquí la postura del maestro cambia, ya que no parece estar de acuerdo con las respuestas de los alumnos que dicen que los hombres y las mujeres son iguales y por eso pueden hacer las mismas cosas. En este punto, el maestro parece aceptar que las mujeres y los hombres puedan hacer las mismas cosas, pero no de la misma manera, con ello establece que hay ciertas cualidades o características que son propias de uno u otro género y sostiene que hay diferencias entre ellos. Esta postura remite a una concepción esencialista de género en la que se reconocen ciertas cualidades como propias de las mujeres o esencialmente femeninas y otras como propias de los hombres o esencialmente masculinas.

Otro elemento que destaca aquí es lo que denomino el *topos* de la reivindicación de la capacidad de las mujeres. Este *topos* establece que éstas últimas, no solamente pueden realizar las mismas actividades que los hombres y tener un desempeño similar, sino que en algunos casos, su desempeño es superior, como lo expresa el maestro cuando dice: “porque el hombre y la mujer pueden trabajar en cualquier lugar; tienen la misma eficiencia... Aunque *abi [sic]* con su permiso; me disculpan. Se ha encontrado que las mujeres pueden hacer mejor las actividades que los hombres”.

Si nos adentramos un poco más al análisis de este *topos* podemos notar que está fundamentado en estereotipos de género que atribuyen a las mujeres ciertas cualidades que les permiten realizar algunos trabajos de forma más eficaz que a los hombres puesto que a ellos no se les atribuyen estas mismas cualidades o se les reconocen en menor medida. Así el maestro afirma que las mujeres son más detallistas y más minuciosas (dos cualidades asociadas con lo femenino) que los hombres, y por ello pueden realizar mejor ciertas tareas que requieren de esas cualidades como puede ser la administración de una oficina.

Discurso sobre los riesgos de la sexualidad

Este discurso surge con el brote de la epidemia del sida a principios de la década de los ochenta y tiene la particularidad de que desarrolla a partir de una antinomia, es decir, una relación entre términos de significado opuesto y que por tanto aparecen enfrentados entre sí. En este caso se trata de los términos *riesgo-peligro/cuidado-prevención* y de las representaciones sociales y *topoi* que se han construido alrededor de ellos. El tema central que trata este discurso es la prevención de enfermedades transmitidas por contacto genital y del embarazo en adolescentes (a quienes considera como un grupo de riesgo), puesto que, para dicho enfoque, ambos, las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo adolescente, son considerados riesgos inherentes al ejercicio temprano de la sexualidad, por ello este discurso advierte de la necesidad de evitarlos o prevenirlos.

Una forma de notar la presencia del discurso de los riesgos de la sexualidad en el nivel léxico de la lengua es a través del reconocimiento del uso de algunas palabras o términos relacionados o derivados de la antinomia riesgo-peligro/cuidado-prevención. Donde se manifiesta esto de manera más evidente es en parte del corpus donde el maestro trata el tema de la anticoncepción.

Durante la séptima sesión de observación el maestro aborda el tema de los métodos anticonceptivos naturales, mecánicos y hormonales. La clase comienza con la explicación de los métodos denominados naturales, es decir, aquellos que se basan en las variaciones del ciclo menstrual de las mujeres para señalar cuáles son los días fértiles y cuáles no y a partir de ello, determinar qué días dentro del ciclo hay mayores probabilidades de que ocurra un embarazo.

Uno de los métodos que explica el maestro es el del moco cervical que consiste en revisar la aparición de una secreción transparente y elástica que proviene del cuello del útero y que sale por la vagina. Se sabe que este moco es indicador de la fase de ovulación y por ello, se recomienda evitar realizar coito vaginal los días que éste se presente si se quieren limitar las probabilidades de quedar embarazada. El maestro denomina al periodo en el que aparece el moco cervical como el momento más peligroso para tener relaciones sexuales debido a las altas posibilidades de embarazo.

(13)

Maestro: [...] Moco cervical... substancia... que se encuentra en la... ¿en la qué? ¿Dónde?

Jocelyn: en la parte de... ah...

Maestro: en la vagina de la mujer [anota en el pizarrón]. Después del inicio de la menstruación. Después del inicio de la menstruación. ¿Qué quiere decir esto? Que ese moco cervical se encuentra en la vagina de la mujer.

Jocelyn: ¿dónde?

Maestro: en la vagina, ahí en ese lugar y cuando ella termina su menstruación, empieza su ovulación otra vez. No se va a encontrar [el moco cervical] luego, luego, se va a encontrar en el transcurso [del ciclo], ¿sí? Y en el transcurso de esa situación o de ese periodo o regla, vamos a encontrar que tiene, ahora sí que, prohibido tener relaciones sexuales.

Gustavo: ¿por qué?

Maestro: porque puede quedar embarazada, ¿sí? Después del inicio... Gran riesgo de embarazo por falta de conocimiento [de los anticonceptivos], o sea, no lo manejamos.

En este fragmento encontramos una negativa explícita: “*prohibido tener relaciones sexuales*”. Se entiende que esta prohibición se limitaría a las prácticas penetrativas vaginales (coito vaginal) que son las que pueden propiciar un embarazo, sin embargo en el discurso del maestro el término relaciones sexuales puede interpretarse como todo tipo de práctica sexual, lo cual implica que la prohibición señalada no estaría restringida a un solo tipo de práctica, el coito vaginal, que es la que se considera peligrosa desde el punto de vista del enfoque del riesgo por implicar mayor probabilidad de embarazo.

En este caso la prohibición sería extendida a toda actividad sexual en pareja, y entonces estaríamos hablando de una prescripción de abstinencia que recomienda a los adolescentes evitar cualquier práctica sexual y posponer el inicio de la actividad hasta la edad adulta. Más adelante se hablará con detalle sobre las implicaciones que tiene esta prohibición en el discurso pedagógico sobre sexualidad.

Topoi de la información sobre sexualidad

Se trata de argumentos considerados como lugares comunes asociados con la producción, difusión y uso de información relacionada con el sexo y la sexualidad. En los fragmentos que fueron seleccionados para ilustrar el contenido de esta categoría, se incluyen dos *topoi* que pueden considerarse como complementarios. El primero es el *topos* de la información y la toma de decisiones responsables. Este *topos* argumenta que una persona que cuenta con información verídica suficiente puede o está habilitado para tomar decisiones responsables en lo que se refiere al ejercicio de su sexualidad. Por el contrario, quien no cuenta con esta información no puede tomar decisiones correctas y es proclive a cometer actos de irresponsabilidad.

Algunos conceptos relacionados con este *topos* son 1) la veracidad: la información consultada debe ser verdadera de acuerdo con lo establecido por criterios científicos de verdad; 2) la comunicación, que sirve como medio para compartir esa

información con las posibles parejas y llegar a acuerdos sobre las prácticas que van a realizar, así como sobre el uso del preservativo y de la anticoncepción; 3) la orientación que los adultos y las fuentes confiables de información proveen a los adolescentes y 4) la responsabilidad, en el entendido de que esta información debe orientar sobre el ejercicio responsable de la sexualidad. En este contexto se entiende que ser responsable consiste en mantenerse dentro de los límites impuestos por la normatividad que regula la sexualidad adolescente y actuar acorde con el código moral propio de esta normatividad. Por ello, podemos considerar al valor de la responsabilidad como el valor rector de la sexualidad en este discurso.

El segundo *topos* que entra dentro de esta categoría es el del exceso de información. Según este argumento, existe una cantidad enorme de información acerca de la sexualidad. Ésta proviene principalmente de medios abiertos o públicos que no cuentan con filtros de contenido o con una regulación específica (como el internet) por lo que se considera que no toda esa información es verdadera o benéfica, en tanto que no favorece la toma de decisiones adecuadas. Considera también que parte de esta información puede resultar perturbadora y afectar el desarrollo de los adolescentes. Un ejemplo de esto es la información que proviene de la pornografía.

Por todo lo anterior se considera que tener acceso a tanta información es contraproducente ya que trae efectos negativos a los adolescentes y en algunos casos los conduce a realizar actos que son contrarios a la normatividad de la sexualidad, lo cual, según lo explica el maestro en su discurso, deriva en libertinaje. Podemos ver un ejemplo de esto en el siguiente fragmento perteneciente a la cuarta sesión de observación, cuando al iniciar la clase, el maestro pide a uno de los alumnos que lea el aprendizaje esperado de esa sesión.

(14)

Raúl: eh, sí: discutir con base en argumentos fundamentados científicamente que [inaudible] ideas falsas sobre sexualidad.

Maestro: nuestra sexualidad, o sea, tenemos que distinguir. Le comentaba al otro grupo: tenemos tanta información que esa información nos desinforma, o sea que, nos quita ciertas características infor... este, formales dentro de los, dentro de los aspectos que tenemos y luego se convierte en libertinaje, ¿sí? Y sobre todo con la nueva actitud que tienen los jóvenes, ¿sí? En establecer, ¿sí? Ciertos, ciertos parámetros de independencia, ¿sí? [...]

En este fragmento el maestro señala que el exceso de información, en lugar de beneficiar a los alumnos, produce el efecto contrario y termina por desinformarlos. Por *desinformar* podríamos entender confundir, desorientar o simplemente anular los efectos positivos de la información obtenida. Al hablar de que el exceso de información se convierte en libertinaje, el maestro introduce nociones morales al concepto de información puesto que se entiende que la información que desinforma es aquella que de alguna manera conduce a conductas inapropiadas o contrarias a lo establecido por el modelo de sexualidad que se encuentra en la base del discurso del profesor. Esto además se relaciona con lo que el maestro identifica como la insistencia de los adolescentes de establecer parámetros de independencia que los separe de las restricciones impuestas por los adultos, mismas que en muchas ocasiones tienen un trasfondo heteronormativo.

Discurso sobre la planeación familiar

Este discurso deriva de las políticas gubernamentales en materia de población orientadas a disminuir las tasas de natalidad. Se centra en la recomendación de planear con anticipación, de manera consciente y deliberada la ocurrencia de embarazos. Para ello considera fundamental contar con información científica sobre el funcionamiento y el uso de métodos anti-conceptivos. También establece que ciertas circunstancias son más apropiadas para tener hijos que otras, entre ellas se en-

cuentran ser adulto joven, estar en una relación formal de pareja o estar casado, tener estabilidad económica, entre otros. Se relaciona con el discurso heteronormativo debido a que la noción de planeación familiar circunscribe el uso de anticonceptivos y el ejercicio de la sexualidad en pareja a los confines de la unidad matrimonio-familia heterosexuales.

El maestro introduce el discurso de la planeación familiar cuando habla de la reproductividad como una de las potencialidades de la sexualidad durante la tercera sesión de observación.

(15)

Maestro: punto y aparte. La que sigue: reproductividad. Punto y guion [empieza a dictar]: se relaciona con la nueva generación, se relaciona con la nueva generación de seres... Se relaciona con la nueva generación de seres

Javier: ¿se relaciona con qué?

Maestro: con la con la nueva generación de seres... que debe ser planeada.

Eduardo: ¿que debe ser?

Maestro: que debe de ser [anota en el pizarrón] planeada, coma, informada, coma, compartida... y con actitud... y con actitud positiva. Y con actitud positiva [termina de dictar]. ¿Qué quiere decir con esto? Que para eso existe el noviazgo para que yo pueda encontrar una identidad adecuada. En ese noviazgo voy a planear, voy a platicar, me voy a entender con mi pareja para llegar a informarnos ambos dos y compartir entre ambos, decisiones y actitudes positivas, o sea, lo mejor que nosotros podamos sacar. Dentro de esas actitudes positivas, voy a lograr entonces, empezar a tener o formar una familia; dentro de esa familia aparecen los niños, que viene siendo ya la reproducción o la reproductividad de un nuevo ser. ¿Sí o no? [...]

En este fragmento el maestro señala las pautas de la reproductividad marcadas por el discurso de la planeación familiar, las cuales que se derivan de un modelo de sexualidad específico. Lingüísticamente hablando esto queda marcado por el uso

de la construcción perifrástica modal deóntica *debe ser* que expresa un consejo u obligación (RAE, 2010: 538). Así, expresa que la reproductividad *debe ser planeada, informada y compartida*. En este punto encontramos referencias a los *topoi* de la información en lo que respecta a contar con información que permita tomar decisiones adecuadas, así como al discurso de la equidad de género cuando se alude al carácter compartido de dichas decisiones.

Un recurso que aparece en esta categoría es la distinción entre los seres humanos y otros seres vivos. Esta distinción es empleada para sustentar la importancia de la planeación familiar. Establece que los seres humanos se diferencian de otros animales por tener la capacidad de planear una familia, con lo cual extiende el concepto de familia a las relaciones y agrupaciones por parentesco que mantienen otros animales y además inserta la oposición entre civilización o cultura y naturaleza.

Como se mencionó anteriormente, este discurso también proclama las circunstancias que considera idóneas para la formación de familias, mismas que condicionan la toma de decisiones con respecto al ejercicio de la sexualidad en pareja, esto debido a que el discurso de la planeación familiar establece que los adolescentes, por ser tales, no están en condiciones de formar una familia.

Modelo de pareja y familia

Este modelo alude a concepciones y representaciones de pareja y familia basadas en un modelo heteronormado de sexualidad que concibe a una pareja como aquella formada exclusivamente por dos personas (un hombre y una mujer) que tienen una relación formal, ya sea de noviazgo o matrimonio. La familia es entendida como nuclear conformada por padre y madre (usualmente casados) e hijos (por lo general dos, un niño y una niña). Estos modelos de pareja y familia conllevan la práctica de la fidelidad y de la monogamia vitalicia. Asimis-

mo, como parte de la institucionalización del discurso de la equidad de género, se ha incluido a la equidad como una de las condiciones para el establecimiento y funcionamiento de la pareja y la familia.

Un ejemplo de este último punto lo podemos ver en el análisis de la quinta sesión de observación. Para esta sesión de clase, el maestro diseñó una actividad en la que los alumnos tenían que pasar al pizarrón a anotar tareas y acciones que le corresponde realizar a los hombres y otras que les corresponden solo a las mujeres. En su mayoría, las respuestas de los alumnos aludieron a una concepción tradicional de roles de género a partir de la cual identificaban las tareas de crianza y las labores domésticas como propias de las mujeres o de las mamás, mientras que las labores de manutención de la familia le correspondían a los hombres o papás. El maestro, sin embargo, insistió constantemente en que tanto las labores domésticas como las responsabilidades de la manutención les corresponden a ambas partes, es decir, tanto a hombres como a mujeres.

En lo que respecta a la inclusión del concepto de equidad en su discurso, vemos que el maestro plantea un modelo de familia y pareja que se aleja de uno más tradicional donde los roles y las tareas asignadas a sus integrantes están marcadas por el género al que pertenecen. Sin embargo, en otros aspectos como la conformación de la pareja, el maestro mantiene una postura conservadora, acorde con el modelo heteronormado de sexualidad, que establece que se trata de dos personas de diferente sexo, monógamas, que tienen una relación formal, primero de noviazgo y luego de matrimonio, que practican la exclusividad sexual y que forman una familia. Más adelante se discutirán más detalladamente las implicaciones de la inclusión de las nociones de monogamia, fidelidad y exclusividad sexual en este modelo de pareja y familia heterosexual.

Dimensión axiológica y moral de la sexualidad

Esta categoría incluye una serie de valores y de disposiciones morales que regulan y norman a la sexualidad y su ejercicio. El valor que se asocia frecuentemente con esta acción en este discurso es la responsabilidad. Así, en lo que respecta a la dimensión axiológica y moral de la sexualidad, la responsabilidad funge como el elemento que rige y regula el ejercicio de la sexualidad en general, y de la sexualidad adolescente en particular, por ello, como se dijo páginas antes, puede hablarse de ésta como un valor rector.

Un ejemplo de cómo opera esto aparece en la segunda sesión de observación en la cual el maestro y los alumnos hablan sobre la reproductividad. El maestro enfatiza que la reproductividad debe ser planeada, informada y compartida, como se expuso en el apartado 1.2.8; luego habla de que en Aguascalientes hay gran incidencia de embarazos en adolescentes a causa de que no planean debidamente y a que cada año se abre un espacio en el que la regulación de la sexualidad adolescente se relaja, esto es, la Feria Nacional de San Marcos.

(16)

Maestro: si ustedes ven en Aguascalientes, chéquenle por ahí para que vean que no es mentira...

Fredy: ¿qué página?

Maestro: chéquenle por ahí en las páginas del INEGI, cuántos adolescentes tenemos en este momento sin embarazo y cuántos con embarazo; dejen que llegue abril y mayo.

Humberto: va a haber así [hace un ademán con la mano que indica que se trata de una gran cantidad].

Maestro: dejen que lleguen julio y agosto que lleguen a tercero o segundo y van a encontrar cuántos embarazos adolescentes hay. Se dice que por la feria de San Marcos hay muchos embarazos, ¿sí?

Brandon: ah, sí, es cierto.

Maestro: Porque se ha convertido en gran libertinaje, porque a mí me ha tocado ver niñas solas hasta las tres, cua-

tro de la mañana con todos los excesos que pueda haber: droga, vino, hombres, hombres adultos, hombres de edad, de diferentes tipos de edades. Entons [sic], la situación es ésa. Ustedes también lo han visto cuando van a la feria, ¿sí o no?

Brandon: sí.

Maestro: entonces, son excesos malos. Por eso es, hay que estar informados y aparte ser... responsables.

Para apoyar su argumento sobre la recomendación de planear la reproductividad, el maestro trae a cuenta dos casos ejemplares o representativos que sirven para ilustrar la forma en la que se trasgreden las normas impuestas al ejercicio de la sexualidad adolescente y los efectos que tienen dichas trasgresiones. Primero, menciona al estado de Aguascalientes como caso ejemplar en tanto que considera que éste ocupa uno de los primeros lugares en incidencia de casos de embarazos de adolescentes a nivel nacional. Sin embargo, según las estadísticas presentadas por el INEGI en noviembre de 2015 sobre el porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes (menores de 20 años) por entidad federativa, en 2014, Coahuila era el estado con mayor porcentaje de nacimientos de madres adolescentes (22.6%), y a éste le seguían Chihuahua y Guerrero con 22.5% y 21.6%, respectivamente. Mientras que Aguascalientes ocupaba el número quince con un 19.8% (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2015).

Por otra parte, el maestro menciona el caso de la Feria de San Marcos que se celebra cada año en la ciudad de Aguascalientes entre los meses de abril y mayo. Esta feria es considerada como un espacio en el que las normas de comportamiento se relajan en cierta medida ya que, por ejemplo, se permite que menores de edad consuman bebidas alcohólicas en la vía pública. Se argumenta que ello conduce a un ejercicio más libre o menos restringido de la sexualidad por parte de los adolescentes. Esta anulación temporal de las restricciones impuestas a la sexualidad del adolescente conduce a lo

que el maestro denomina libertinaje, que se entiende en este discurso como conductas contrarias a la moral heteronormativa. Asimismo, dice que una de las consecuencias negativas del libertinaje es el embarazo en adolescentes que, según lo plantea el maestro, puede ser evitado si se antepone el valor que se considera rector del ejercicio de la sexualidad, esto es, la responsabilidad.

Es necesario mencionar que en este punto el maestro está haciendo referencia a una información que ha circulado en Aguascalientes desde hace algunas décadas y cuya fuente se desconoce. Esta información indica que existe una correlación entre la permisividad o el relajamiento temporal de las normas impuestas al comportamiento de los adolescentes durante el periodo de la feria y el aumento en la incidencia de embarazos en adolescentes en este mismo periodo, lo cual, al parecer, puede comprobarse si se verifica el aumento en la cifra de nacimientos que se registra en los meses de enero y febrero.

Aunque esta información es de conocimiento público y es asumida por algunos como verdadera, según las autoridades locales del sector salud, no se trata sino de un mito difundido por detractores de la feria. Como lo indica una nota periodística publicada a principios de abril del 2016, Armando Robles Ávila, director del Hospital de la Mujer “aseguró que la afluencia más importante que se tiene en los hospitales locales en materia de partos se registra en los meses de septiembre y octubre de cada año” (Bonilla, 2016: s/p), esto indica que el mayor número de embarazos se suscitan en los meses de enero y febrero y no durante abril y mayo que son los meses que corresponden al periodo ferial, con lo cual se descarta la veracidad de esta información.

Lo que observamos aquí es que al hacer referencia a este tipo de informaciones que son del dominio público pero que no parecen tener sustento empírico, lo que ocurre es que el maestro está empleando esta supuesta correlación entre el “libertinaje”, que de algún modo propicia la feria de San Mar-

cos, con el aumento en la incidencia de embarazos en adolescentes para promover una ética sexual fundada en el valor de la responsabilidad que es el que vendría a contrarrestar los efectos negativos de este “relajamiento” en las normas del comportamiento.

Al mismo tiempo, puesto que se usa un argumento que no tiene un fundamento que concuerde con las cifras ofrecidas por funcionarios del sector salud, pareciera que el maestro está dando más peso al discurso moral que al discurso científico, lo cual contraviene lo que establece el plan de estudios en lo que respecta a la impartición de la asignatura de Ciencias, donde se le otorga un lugar primordial al conocimiento científico y también se contrapone a lo que el maestro explica en una de las sesiones de clase sobre la falsedad de los mitos de la sexualidad.

Aunque, es importante señalarlo, los alumnos parecieron aceptar la supuesta correlación que el maestro establece puesto que, en el fragmento (16), intervienen dos alumnos para confirmar que, según ellos, esta información es correcta, lo cual nos habla del grado de difusión y aceptación que la misma tiene, al menos, entre los habitantes de la ciudad de Aguascalientes. Resaltan también en este fragmento el uso de diversos indicadores lingüísticos, como son los marcadores evidenciales (como “a mí me ha tocado ver...” y “ustedes también lo han visto cuando han ido a la feria...”) y peticiones de confirmación (‘¿sí o no?’), que ayudan a presentar el argumento y sustentar su supuesta veracidad al apelar al conocimiento o experiencia compartida con los oyentes, en este caso, las y los alumnos.

Discurso sobre la adolescencia

En esta categoría se incluyen un conjunto de representaciones acerca del desarrollo físico y psicológico de los seres humanos a lo largo de las diferentes etapas de sus vidas. Dichas representaciones condicionan las formas en que las personas

pueden participan en la sociedad dependiendo de la edad que tienen y contribuyen a la configuración de un modelo de desarrollo humano en el que la edad adulta es considerada como la etapa cumbre, es decir, la etapa en la que se llega al máximo desarrollo de las capacidades y habilidades físicas y mentales, se adquieren y reconocen plenamente los derechos ciudadanos y se abren ámbitos de participación social restringidos a individuos más jóvenes.

En oposición, este modelo concibe a los adolescentes como seres en desarrollo que carecen de o que aún no han adquirido plenamente las capacidades y habilidades necesarias para participar como agentes independientes en una sociedad dirigida por adultos. Lo anterior tiene consecuencias en lo que se refiere al ejercicio de la sexualidad dentro del modelo que se plantea en el discurso, puesto que este último considera que solamente los adultos están en condiciones de ejercer plenamente su sexualidad con responsabilidad.

Aunado a la anterior, en este modelo la adolescencia adquiere una connotación social negativa¹², en la que el comportamiento y las conductas de los jóvenes, sobre todo aquellas relacionadas con la sexualidad, son consideradas como riesgosas y por lo tanto se insta a evitarlas y, en el caso de padres, madres, docentes y prestadores de servicios de salud, a regularlas o tratar de inhibirlas. De este modo, la sexualidad de los jóvenes:

Se ha vuelto objeto de vigilancia y control, creando en su contorno miedos, mitos y pánicos, no tanto en el ejercicio de las conductas sexuales sino en sus consecuencias individuales y en el colectivo social. Contemporáneamente siguen vigentes los discursos y perspectivas del riesgo que vinculan unidireccionalmente el comportamiento sexual

¹² Para Villaseñor (2008: 104), esta connotación negativa de la adolescencia “podría explicar por qué aún las personas que ciertamente se asumen y califican como adolescentes prefieren no ser nombradas como tales”, lo cual habla de que en la percepción que tienen de sí mismos, los y las jóvenes han internalizado las nociones y estereotipos negativos que se han construido en torno a la adolescencia y ello les lleva a rechazar la categoría de “adolescente” como parte de su identidad.

juvenil y las identidades genérico-sexuales de los jóvenes como amenaza, peligro, promiscuidad y descontrol.

Esta percepción de riesgo tiene que ver directamente con el hecho de que los adolescentes ejerzan su sexualidad fuera del matrimonio, es decir fuera de los límites de contención que establece el vínculo matrimonial en tanto que en el modelo heteronormativo se concibe a esta institución como contenedora y reguladora de la sexualidad y el erotismo, por lo que toda actividad sexual realizada fuera del matrimonio conlleva los riesgos y el estigma que implica ubicarse fuera de los márgenes de dicho modelo.

Tanto la percepción negativa de la adolescencia, como la representación de la sexualidad de los adolescentes, considerada como riesgosa, y la recomendación de evitar la actividad sexual durante este periodo, llevan a contradicciones que se hacen patentes en el trato de docentes y prestadores de servicios de salud cuando se trata de proveer información y orientación a los jóvenes:

Ya que se tiende a tratarlos de forma contradictoria: como personas que no ejercen o no deberían ejercer la sexualidad y a quienes no se les debe proporcionar información para no inducirlos o, en el otro extremo, como personas que irresponsablemente y sin freno mantienen relaciones sexuales. (Rico, Feinholz y del Río, 2003: 193)

En el discurso analizado se pudieron localizar indicios de estas representaciones donde destaca el tema de la responsabilidad y la confrontación de la representación de la adultez con la de la adolescencia. En el fragmento que sigue encontramos un ejemplo de la representación de la adultez presente en el discurso del maestro participante. Al inicio de la segunda parte de la octava sesión de observación el maestro proyecta una presentación de Power Point cuyo tema es el desarrollo humano. Dicha presentación estaba compuesta por una serie de diapositivas que mostraban algunas de

las principales características de cada una de las etapas del desarrollo humano: la infancia, la adolescencia, la adultez y la vejez. Después de pedir que un alumno leyera el texto correspondiente a la diapositiva de la adultez, el maestro da una breve explicación.

(17)

Maestro: [...] Aquí lo que más se trata es que nosotros vamos encontrando nuestras cuatro potencialidades ya cuando somos adultos, ya sabemos lo que queremos, ya sabemos a dónde queremos llegar y sabemos hasta donde nos vamos a quedar ¿sí o no? Y más aún, vamos a saber qué es lo que vamos a fomentar. Entons [sic] para eso necesitamos que todos entendamos: la responsabilidad. Más adelante y a lo mejor eso se queda de tarea: los derechos sexuales, pero eso es otra cosa. Ahorita estamos buscando lo que es la responsabilidad. El que sigue...

Aquí el maestro hace referencia a las cuatro potencialidades de la sexualidad (el género, el erotismo, la afectividad y la reproductividad) y señala que dichas potencialidades se encuentran en la edad adulta, cuando las personas alcanzan un grado de conocimiento de sí mismos que les permite reconocer sus metas y objetivos en la vida. Al relacionar lo anterior con la responsabilidad, el maestro establece una correspondencia entre la dimensión moral y axiológica de la sexualidad, el desarrollo humano y el ejercicio de la sexualidad, la cual lleva a la conclusión de que los adolescentes, debido a su falta de competencia, no pueden ejercer la sexualidad de la misma forma que la ejercen los adultos, lo que implica, además, la recomendación de abstenerse de tener relaciones sexuales. Las implicaciones de este argumento lo veremos desarrollado más adelante.

Regulación social de la sexualidad adolescente

Esta última categoría se refiere a la acción normativa y reguladora que algunas instituciones y otras entidades sociales

ejercen sobre el comportamiento, las prácticas sexuales y el uso de los cuerpos de los adolescentes.

En su discurso, el maestro reconoce tres instituciones sociales que se encargan de regular la sexualidad adolescente: la escuela, la familia y la iglesia (primera, quinta y sexta sesiones de observación). Además, reconoce que los pares también ejercen algunas formas de regulación sobre el comportamiento sexual de los adolescentes (sexta sesión de observación).

Así, el maestro habla de la escuela, la secundaria en este caso, como una institución reguladora de la sexualidad en tanto que establece códigos de comportamiento que prohíben y sancionan algunas de las manifestaciones de la sexualidad adolescente, señaladamente y con mayor frecuencia, la femenina, como podemos ver en el siguiente fragmento.

(18)

Maestro: por eso las muchachas se retienen mucho porque en la secundaria se prohíbe mucho lo que es lápiz labial, la pintadita de ojos, el moñito, el aretito, lo que a ellas les hacen sentir tranquilas, a gusto. La blusita ombliguera que cuando van a la primaria la llevan, ¿sí o no? La falda dos cuartas arriba de la rodilla, cuando salen de la primaria...

El tema de la regulación social de la sexualidad no está incluido en el currículum escolar, al menos no de manera explícita. No obstante, el maestro habla con relativa frecuencia de los mecanismos e instrumentos a través de los cuales se regula la sexualidad de los y las adolescentes en los planteles educativos. En este sentido refiere la existencia de reglamentos que prohíben y sancionan determinadas conductas pues son consideradas como manifestaciones impropias de la sexualidad (particularmente de la femenina) en el entorno escolar.

En este sentido, el maestro dice que las adolescentes regulan su conducta al entrar a la secundaria puesto que la escuela impone una serie de disposiciones que impiden y castigan el uso de maquillaje, de ciertas prendas de ropa, de algunos accesorios para el cabello, de joyería, entre otros. Estos elementos

figuran dentro de una representación de sexualidad femenina en la que se asocian estos objetos con el arreglo personal que las mujeres emplean con fines de seducción, más específicamente para seducir a los hombres. Esto es considerado inadmisibles en una institución como la escuela que da la apariencia de ser neutra o asexual (cf. Duvet, 2007). Es por ello que se buscan mantener estas expresiones de la sexualidad femenina fuera de las instalaciones escolares.

Lo anterior hace evidente la existencia de una vigilancia de la sexualidad adolescente, principalmente femenina, dentro de la escuela y que la transgresión a las reglas impuestas sobre ella es merecedora de una sanción o reprimenda por parte de las autoridades escolares, aunque es importante señalar que durante el período de observaciones no se registró la aplicación de dichas sanciones, de modo que, aunque estas reglas están establecidas parece haber un cierto margen de permisividad.

Las otras dos instituciones que reconoce el maestro como reguladoras de la sexualidad son la iglesia y la familia. La iglesia, a través del sacramento del matrimonio y de la moral católica que él parece reconocer como ubicua en el contexto en el que desempeña su labor docente. La familia, como institución (en palabras del profesor) formativa y normativa que “enseña normas sociales, sexuales, de amistad y compañerismo para que los hijos” (entiéndase los adolescentes) sepan cómo desenvolverse en la sociedad.

Asimismo, el maestro habla repetidamente de la importancia del noviazgo en tanto que se le concibe como un espacio para la comunicación del afecto y el conocimiento del otro. Por ello, dadas las funciones que le atribuye, el noviazgo puede ser considerado como una instancia reguladora más de la sexualidad adolescente. El fragmento que sigue ilustra este punto.

(19)

Maestro: [...] Tengan mucho cuidado, para eso es el noviazgo, no se les niega que tengan novio, pero es para que

se conozcan, para que se agraden no para andar perreando¹³ en los bailes [...] Aquí la situación es, con ustedes, que entiendan la confianza que se debe adquirir en el noviazgo...

De este modo, el noviazgo figura como una subinstitución del matrimonio en la que los adolescentes pueden participar, aunque no exactamente para ejercer su sexualidad o, dado el caso, pueden hacerlo, pero de forma muy restringida, pues se explica que su función no es ésta, sino la de establecer lo que se asume, de acuerdo con este modelo, como las bases de un matrimonio exitoso y duradero en tanto se toma al noviazgo como preparación para el matrimonio. Por ello se resaltan aspectos como la comunicación, la confianza, el entendimiento mutuo, el afecto, etcétera.

El hablar de las formas en las que se regula la sexualidad en este discurso implica reconocer que, más allá de lo que plantea el modelo de educación sexual del currículum escolar, el cual en apariencia está orientado a promover la autorregulación con base en el conocimiento científico que se adquiriera respecto al tema de la sexualidad en la escuela, existen fuerzas y mecanismos socioculturales que actúan de manera puntual para regular y normalizar el comportamiento sexual de los individuos de acuerdo con lo que establecen los modelos de sexualidad dominantes. Esto es fundamental reconocerlo ya que identificar dichas fuerzas y mecanismos sirve también para ubicar las relaciones de poder que se establecen entre adolescentes y adultos, sean estos padres, madres, docentes o prestadores de servicios de salud y la manera en la que éstos participan para regular la sexualidad de las y los jóvenes, así como los supuestos en los que se basan.

A lo largo de este capítulo se desarrolló la primera parte del análisis del corpus. Su presentación se hizo en función

¹³ El *perreo* es un baile de origen puertorriqueño que ha generado controversia en la última década puesto que consiste en realizar movimientos considerados sexualmente explícitos.

de las categorías que fueron emergiendo durante el proceso mismo del análisis. Debido a la extensión de este capítulo y considerando el número de elementos, consideré pertinente incluir en éste una tabla que sintetizara el contenido de cada una de las categorías y subcategorías con la finalidad de facilitar su revisión, tal como se muestra a continuación.

Tabla 2. Categorización¹⁴

Sexualidad: conjunto de creencias, prácticas, comportamientos, símbolos y otros elementos culturales asociados con la sexualidad y con el uso cotidiano de los cuerpos sexuados.	
	Potencialidades de la sexualidad: posibles manifestaciones del ejercicio y vivencia de la sexualidad entre las que figuran la afectividad, el erotismo, el género y la reproductividad.
Género: conjunto de ideas, creencias y representaciones culturales sobre el género. Incluye los roles, identidades, estereotipos y símbolos asociados con cada género.	
	Concepto de género: elementos teórico-conceptuales a través de los cuales se define al género en el discurso.
	Estereotipos y roles de género: conjunto de representaciones estereotípicas de lo masculino y lo femenino y concepciones relativas a la división sexual del trabajo.
Discurso construccionista de la sexualidad: alude a una concepción la sexualidad entendida como construcción social e históricamente determinada, atravesada por relaciones de poder ¹⁷ .	
Discurso biologicista de la sexualidad: provee explicaciones sobre el sexo y la sexualidad basándose en el modelo de producción de conocimiento propio de la biología.	

¹⁴ Elaboración propia.

¹⁷ Ojeda Sánchez, 2007.

<p>Discurso sobre equidad de género: habla de diferencias o desigualdades sociales, culturales y económicas que históricamente han prevalecido entre hombres y mujeres. Promueve la equidad, la transformación de roles tradicionales y la eliminación de estereotipos de género.</p>
<p>Discurso sobre los riesgos de la sexualidad: trata de la prevención de enfermedades transmitidas por contacto genital y del embarazo en adolescentes, ambos considerados riesgos inherentes al ejercicio temprano de la sexualidad. Por ello advierte de la necesidad de evitarlos o prevenirlos.</p>
<p><i>Topoi de la información sobre sexualidad:</i> ideas sobre la producción, difusión y uso de la información relacionada con el sexo y la sexualidad que privilegian al conocimiento científico sobre otros tipos de conocimiento.</p>
<p>Discurso sobre la planeación familiar: recomienda planear con anticipación, de manera consciente y deliberada la ocurrencia de embarazos con base en el conocimiento del uso y funcionamiento de métodos anticonceptivos y en el contexto de una familia heterosexual consolidada, por ello plantea que ciertas circunstancias de vida son mejores o más apropiadas para tener hijos que otras.</p>
<p>Modelos de pareja y familia: concepciones y representaciones de la pareja heterosexual y la familia nuclear. Implican la práctica de la fidelidad, de la monogamia vitalicia, entre otras.</p>
<p>Dimensión axiológica y moral de la sexualidad: conjunto de valores y disposiciones morales que norman y regulan a la sexualidad y su ejercicio, en el que la responsabilidad actúa como valor rector.</p>
<p>Discurso sobre la adolescencia: se basa en un modelo de desarrollo humano en el que la edad adulta es considerada la etapa cumbre, al tiempo que concibe a los adolescentes como seres en desarrollo que carecen de o que aún no han adquirido plenamente las capacidades y habilidades necesarias para participar como agentes independientes en una sociedad dirigida por adultos.</p>
<p>Regulación social de la sexualidad adolescente: incluye indicios de la acción normativa que instituciones como la escuela, la familia y la iglesia, junto con otras entidades sociales, ejercen sobre el comportamiento sexual, las prácticas sexuales y el uso de los cuerpos de los adolescentes.</p>

CAPÍTULO 5

Segundo nivel de análisis: planos lingüístico y retórico

EN ESTE CAPÍTULO se presentan los resultados de la segunda fase de análisis. El procedimiento que se llevó a cabo en esta fase consistió en analizar cómo está estructurado el discurso a través de la identificación de los elementos que lo componen (entre los cuales se encuentran otros discursos), diversos enfoques bajo los cuales se aborda la sexualidad y ciertos tópicos. Del mismo modo se analizan un conjunto de indicadores lingüísticos y de estrategias discursivas con el afán de explicar cómo opera la ideología en la construcción de éste. El capítulo se divide en dos partes. El foco de análisis en la primera parte son los tópicos, discursos y relaciones intradiscursivas. En la segunda parte, el hilo conductor es la observación de las estrategias discursivas. El estudio de los elementos retóricos (argumentos y *topoi*) y el de los mecanismos lingüísticos se incluyen junto con el análisis de éstas últimas ya que, debido a la interrelación que se encontró entre ellos, es necesario presentarlos y analizarlos juntos.

Esta parte del análisis estuvo orientada a contestar la pregunta ¿cómo construye un maestro de Biología de nivel secundaria el discurso sobre sexualidad en sus clases? Para darle respuesta se tomaron como base dos propuestas de análisis que derivan del enfoque del Análisis Crítico del Discurso. La primera de ellas fue el prototipo de observación del denominado enfoque Histórico Discursivo de Wodak y Reisigl (2008), y la segunda, la clasificación de macroestrategias discursivas de van Leuween y Wodak (1998). Se eligieron estas dos propuestas analíticas ya que, tras una extensa revisión de literatura, se encontró que ambas contienen los elementos teóricos y metodológicos suficientes para la realización de un análisis del contenido discursivo que corresponde a los niveles lingüístico y retórico. De igual forma, estos modelos

plantean las bases para desentrañar la estructura del discurso y, por tanto, permiten explicar cómo ha sido construido.

Con base en la revisión que se hizo de estos modelos y los procedimientos específicos del análisis que proponen, se formularon las siguientes preguntas para orientar el estudio:

- a) ¿Qué otros discursos alimentan a este discurso?
- b) ¿Cuáles son los tópicos que aborda?
- c) ¿De qué enfoques de la sexualidad derivan estos discursos y estos tópicos y cuál es la interrelación entre ellos?
- d) ¿Se emplean estrategias discursivas en la construcción del discurso?
- e) De ser así, ¿qué estrategias son y qué funciones discursivas e ideológicas cumplen?

Con el fin de contestar estas preguntas se analizó un conjunto de construcciones lingüísticas y retóricas así como los indicadores lingüísticos que dan cuenta de los usos especiales del lenguaje que aparecen en el corpus y que tienen funciones distinguibles relacionadas con la ideología que subyace al discurso. Dichos indicadores lingüísticos afines a diversas categorías gramaticales fueron incorporados al análisis siguiendo un procedimiento heurístico. Esto significó que, conforme se fueron analizando las unidades en las que se dividió el corpus y se fueron marcando los fragmentos que se consideraron significativos, también se fueron puntuando y etiquetando aquellas construcciones lingüísticas que parecieron revelar algo sobre el uso del lenguaje para materializar la ideología que subyace al discurso. Posteriormente se procedió a investigar sobre este tipo de construcciones lingüísticas, su significado y la interpretación que puede dársele al uso en el contexto del corpus. Con este procedimiento se pretendió superar el enfoque de algunas investigaciones que se centran en un solo tipo de indicador por ejemplo, los verbos que introducen discurso referido, ya

que se consideró que dicho enfoque limita la integración de elementos y ángulos explicativos.

En la tabla que se sigue se presenta un listado de los indicadores lingüísticos que formaron parte del análisis del corpus y que se integraron en esta metacategoría. Con el fin de identificar la función de dichos indicadores, estos fueron divididos en tres grupos: gramaticales, retóricos y argumentativos.

Tabla 3. Indicadores lingüísticos¹⁵

Gramaticales	Retóricos	Argumentativos
Uso de la construcción coordinada discontinua (<i>a... o</i>)	Uso de discurso referido	Uso de casos representativos
Uso de la negación	Uso de marcadores evidenciales	Uso de la revisión exhaustiva
Uso de la 1 ^a y 2 ^a persona impersonal con función universalizante	Uso de la reiteración	Uso de analogías
Uso del cuantificador flotante con uso pronominal <i>todos</i>	Uso de la disculpa anticipada	Uso de lugares comunes, (<i>topoi</i>)
Uso de la locución <i>ambos dos</i>	Uso de la petición de confirmación	Uso de esquemas de argumentación secuencial inductiva
Uso del adverbio temporal <i>cuando</i>	Uso de la matización (atenuación e intensificación)	
Uso de marcadores temporales y espaciales precisos (adverbios y frases adverbiales)	Uso de tropos de pensamiento (metáfora e hipérbolo)	

¹⁵ Elaboración propia.

Una de las primeras tareas a realizar, según lo plantea el modelo de análisis discursivo del Enfoque Histórico Discursivo de Wodak y Reisigl (2008) consiste en analizar el contenido del texto para identificar tanto los tópicos, es decir, los temas más relevantes que se abordan, como los diferentes argumentos que en él confluyen. Este tipo de análisis sirve para ampliar la comprensión respecto de la configuración del discurso, pues revela las fuentes que lo alimentan y las relaciones que existen entre este y otros similares.

En lo que respecta al corpus analizado, los tópicos que fueron identificados en su mayoría coinciden o tienen correspondencia directa con los que están incluidos en los contenidos temáticos señalados por el programa de la asignatura para ser impartidos en la primera parte del bloque cuatro: “La reproducción y la continuidad de la vida” (Secretaría de Educación Pública, 2013: 45). Otros como el machismo, las transformaciones de los roles de género y la historia de participación sociopolítica de las mujeres son traídos a cuenta por el profesor como parte de la explicación de uno de estos mismos contenidos, el de la equidad de género, por dicha razón puede considerárseles como complementarios.

Al igual que los tópicos, los discursos sobre sexualidad que fueron identificados en la disertación del profesor participante también están presentes en el currículum. Tales discursos provienen de diversos enfoques sobre la sexualidad que han sido institucionalizados con cada una de las reformas hechas al currículum de la educación básica en los últimos cincuenta años. Entre estos enfoques se encuentran el biologicista, el demográfico, el biomédico, el epidemiológico, el constructorista y el de género, los cuales a su vez coinciden con los enfoques bajo los cuales se ha enseñado la educación sexual en Latinoamérica a lo largo de la segunda mitad del siglo veinte y principios del siglo XXI (cf. Morgade y Alonso, 2008).

Para explicar de qué forma se relacionan los tópicos, discursos y enfoques sobre sexualidad en el razonamiento analizado decidí partir de los discursos, pues a través de ellos pueden conectarse los enfoques y los tópicos. A continuación, se presentan y describen sucintamente cada uno de los que alimentan al discurso analizado¹⁶.

Discurso construccionista sobre sexualidad: proviene del enfoque construccionista de la sexualidad. Define a la sexualidad como un constructo cultural pues la considera resultado de procesos de enculturación y de la conformación y consolidación de sistemas simbólicos. Por tales razones, este discurso concibe a la sexualidad como históricamente determinada y atravesada por relaciones de poder en las que participan factores culturales como el género, la clase y la raza (Ojeda Sánchez, 2010). Los tópicos que se identificaron y que tienen relación con este discurso fueron el género y la sexualidad, ambos como construcción cultural.

Discurso sobre las potencialidades de la sexualidad: se deriva del enfoque sistémico de la sexualidad. Esta perspectiva propone una interpretación multidisciplinaria de la sexualidad. Concibe a esta última como resultado de la interacción de cuatro potencialidades humanas que dan origen a cuatro subsistemas: la afectividad, el erotismo, el género y la reproductividad. Por otra parte, este enfoque enfatiza la importancia de las dimensiones semiótica y fenomenológica pues resalta la importancia del significado que los individuos atribuyen a sus experiencias personales e interpersonales en la construcción de su sexualidad (Lamas Rojas, 2001) En el discurso analizado se identificaron los tópicos de la afectividad, el erotismo y la reproductividad como potencialidades de la sexualidad, aun-

¹⁶ Cabe señalar que las definiciones conceptuales de estos discursos concuerdan con las de algunas de las categorías presentadas en el capítulo anterior, puesto que se empleó la misma definición para ambos casos.

que en el caso de la reproductividad, debido a que se tiende a asumir una conexión inmediata entre sexualidad y reproducción, el carácter potencial de ésta se desvanece o aminora en algunas partes del discurso.

Discurso biologicista sobre sexualidad: este discurso proviene del enfoque biologicista bajo el cual se comenzaron a abordar temas relacionados con la sexualidad en el nivel básico en México y que aún prevalece en la educación sexual en Latinoamérica (Morgade y Alonso, 2008). Éste deriva de la socialización del conocimiento científico, que es producto de la investigación en las Ciencias Naturales, particularmente de la Biología, y otras áreas que comparten bases epistemológicas similares como es el caso de la psicología evolutiva. Este discurso provee explicaciones sobre temas relacionados con la sexualidad, como la diferenciación entre los sexos y el comportamiento sexual humano, basándose en el modelo de producción de conocimiento propio de la Biología. Por tal razón, este razonamiento privilegia al conocimiento científico sobre otros tipos de conocimiento para explicar y dar sentido a la sexualidad. Entre los tópicos presentes en el discurso que se relacionan con el biologicista están la reproducción sexual y los mitos de la sexualidad como creencias falsas carentes de fundamento científico.

Discurso sobre la equidad de género: proviene del denominado enfoque de género el cual se basa en las propuestas teóricas y normativas del feminismo, de los estudios de las mujeres y los de género. Este discurso habla sobre las desigualdades sociales, culturales y económicas que históricamente han prevalecido entre hombres y mujeres. Se basa en el concepto de equidad para promover la justicia social y la igualdad de derechos entre los sexos. Además, aboga por el establecimiento de relaciones de poder equitativas inter e intragéneras y promueve la participación sociopolítica de las mujeres. Los tópicos que aborda el profesor en su discurso con relación a esto son la

equidad de género, la transformación que han tenido los roles de género, la historia de la participación sociopolítica de las mujeres y el machismo.

Discurso sobre los riesgos de la sexualidad: deriva del enfoque biomédico, más específicamente del epidemiológico. Surge a raíz del brote de la pandemia del sida en la década de los ochenta y se desarrolla a partir de una serie de representaciones en torno a la prevención o minimización de riesgos a la salud a consecuencia del ejercicio de la sexualidad. Está dirigido principalmente a la población adolescente, ya que el enfoque biomédico considera a este conjunto poblacional como un grupo de riesgo junto con otros que constituyen sexualidades marginales, como es el caso de los hombres que tienen sexo con otros hombres. Entre sus temas centrales están la prevención de enfermedades de transmisión sexual y del embarazo en adolescentes pues considera a ambos como riesgos inherentes al ejercicio temprano de la sexualidad, por ello advierte de la necesidad de prevenirlos o evitarlos. Los tópicos que aparecieron en el planteamiento analizado relacionado con el discurso de riesgo fueron las enfermedades de transmisión sexual y su prevención y la prevención del embarazo adolescente.

Discurso sobre la planeación familiar: deriva del enfoque demográfico. Surge con las disposiciones gubernamentales de finales de la década de 1960 y principios de 1970 dirigidas a reducir y controlar el crecimiento poblacional. Se centra en la recomendación de planear con anticipación, de manera consciente y deliberada la ocurrencia de embarazos. Para ello, este discurso considera fundamental contar con información sobre el correcto funcionamiento y uso de los métodos anticonceptivos disponibles, así como facilitar el acceso a los mismos. De igual forma, considera que existen ciertas condiciones que son mejores que otras para tener hijos como son ser adulto joven, estar casado o en una relación formal, haber finalizado los estudios (sea la educación media superior o superior), tener tra-

bajo o alguna fuente de ingresos que asegure un cierto nivel económico, etc. Entre los tópicos identificados con el discurso de la planeación familiar se encontraron el uso de métodos anticonceptivos para planear la formación y crecimiento de las familias, así como los tópicos de la familia y la pareja.

Discurso sobre el desarrollo en la adolescencia: este discurso deriva del enfoque del desarrollo, el cual tiene sus raíces en la psicología. Se basa en representaciones acerca del progreso físico y psicológico de los seres humanos en donde la edad adulta es considerada como la etapa cumbre. Concibe a los adolescentes como seres en proceso de crecimiento que carecen de los atributos necesarios para participar como agentes independientes en una sociedad dirigida por adultos. Asimismo, considera que solo los adultos están en condiciones de ejercer la sexualidad en pareja de forma responsable por lo que suele aconsejar el aplazamiento del inicio de la actividad sexual a la edad adulta. Los tópicos identificados y que se relacionan con el discurso sobre el desarrollo fueron las etapas del desarrollo humano y la adolescencia.

Discurso esencialista sobre la sexualidad: proviene de la visión esencialista de la sexualidad. Según Ojeda Sánchez (2010), este enfoque explica sus propiedades sometiéndola a una supuesta verdad interior que es parte de la naturaleza; considera al comportamiento sexual y a las diferencias sexuales como innatas, predeterminadas por mecanismos genéticos, biológicos o fisiológicos que dada su naturaleza no pueden ser sujetos a cambio. Además, se funda en una concepción de sexualidad donde se considera al deseo heterosexual como fundador del orden natural universal. Los tópicos que se abordaron desde la perspectiva del enfoque esencialista fueron la virilidad como característica inherente de la masculinidad y el deseo sexual como manifestación de la sexualidad.

La realización de un análisis intra e interdiscursivo es relevante en este tipo de estudios ya que aporta elementos para

explicar cómo está construido el concepto a través de la identificación de las formaciones discursivas a las que se adscribe. En el caso de la alocución analizada encontré que cada discurso presente en él deriva de un enfoque específico desde el cual se aborda la sexualidad. Estos enfoques, discursos y tópicos se articulan teniendo como base una concepción esencialista de sexualidad que permea, inclusive en el discurso. Más adelante se discutirán las implicaciones de la prevalencia de esta concepción en el discurso analizado y su interrelación con la ideología heteronormativa.

Estrategias del discurso

Uno de los principales hallazgos de la investigación fue reconocer que a lo largo del discurso se van desarrollando y articulando un conjunto de estrategias discursivas que, además de que son congruentes entre sí, dan coherencia al texto. El análisis de estas estrategias aporta elementos para explicar cómo opera la ideología heteronormativa en la construcción del discurso desde el punto de vista lingüístico y retórico, de ahí su relevancia para este estudio.

En este punto, el procedimiento realizado consistió en identificar y describir este conjunto de estrategias discursivas. Durante este proceso se encontró que cada una de las estrategias está compuesta a su vez por otras de menor rango que, a su vez, se apoyan en construcciones lingüísticas y retóricas de diverso tipo. Todos estos elementos están interconectados y, por tanto, operan en conjunto, por tal razón es pertinente realizar un análisis simultáneo y comprensivo, tanto de las construcciones lingüísticas relevantes como de los mecanismos discursivos, de tal modo que la interpretación resultante pueda aportar elementos para explicar la relación que existe entre el uso de ciertas estrategias discursivas y la ideología que subyace al discurso.

En los subapartados que siguen se describen y explican, primero, cada una de las estrategias identificadas y en segun-

do lugar las microestrategias que las componen o apoyan. La presentación de estos resultados sigue un orden inverso al que se siguió en este punto del análisis, puesto que primero se identificaron las estrategias de menor rango (microestrategias), para luego analizar las relaciones existentes entre ellas y dilucidar de qué modo se apoyan unas con otras, lo cual dio como resultado la identificación de un grupo menos numeroso de estrategias de mayor rango. Sin embargo, para facilitar su presentación en este escrito me pareció más conveniente seguir el orden inverso puesto que permite introducir al lector al análisis de los elementos lingüísticos y retóricos, partiendo de la noción más general de estrategia discursiva.

Normalización del deseo heterosexual

El propósito general de esta estrategia es normalizar, es decir, establecer como norma a la heterosexualidad al presentarla como la única orientación sexual legítima. En apoyo de la normalización del deseo heterosexual encontré las siguientes cuatro microestrategias: 1) la invisibilización de otras sexualidades y de otras prácticas sexuales; 2) la esencialización de los conceptos de género y sexo; 3) la naturalización de la reproductividad, y 4) la naturalización del modelo de pareja y familia heterosexual y de la narrativa de proyecto de vida heterosexual. A continuación, se explica e ilustra cada una de estas microestrategias.

Invisibilización de otras sexualidades y de otras prácticas sexuales

Una de las formas en que opera la normalización de la heterosexualidad es a través de la invisibilización de otras sexualidades. En el discurso analizado, esta invisibilización puede reconocerse toda vez que no se habla de orientaciones o preferencias sexuales, ya que cabe señalar que, tanto en el discurso del profesor como en el currículum oficial,

no se hace referencia explícita al concepto de *orientación sexual*.

En una revisión del Acuerdo 592 (Secretaría de Educación Pública, 2011), un documento de 640 páginas que trata sobre la articulación curricular de los tres niveles de la educación básica y que comprende los planes de educación preescolar, primaria y secundaria, no se encontró una sola incidencia de los vocablos heterosexualidad, homosexualidad y sus derivados, tampoco encontramos elementos léxicos que aludieran a la orientación y/o diversidad sexual. Sin embargo, al abordar temáticas como la reproducción y al hacer referencia a prácticas sexuales específicas como el coito vaginal, se entiende que el discurso está refiriéndose únicamente a prácticas y relaciones de tipo heterosexual.

Según puede confirmarse en el estudio realizado por Martínez, Meneses y Sarabia, (2004), la ausencia de la noción de *orientación(es) sexual(es)* es un rasgo común a los programas de educación sexual de diversos países americanos entre los que figuran Chile y Canadá. Es probable que el hecho de que no se mencione a la heterosexualidad de manera explícita es, en parte, efecto de la asunción de heterosexualidad – el asumir de que todas las personas son, por defecto, heterosexuales–, pero que también forma parte de una estrategia dirigida a mantener la apariencia de neutralidad del posicionamiento ideológico del currículum escolar con respecto a la diversidad sexual. Para entender este punto es importante recordar que debido a que el esquema de racionalización del sistema sexo-género que está en la base de la ideología heteronormativa obedece a una lógica binaria, las categorías que lo componen forman pares o antinomias (hombre-mujer, masculino-femenino, heterosexual-homosexual) que son discernibles solamente si se mantiene la oposición entre uno y otro elemento del par. Siguiendo esta lógica, la mención de la heterosexualidad implicaría mencionar también a la homosexualidad y, en todo caso, a otras sexualidades.

Aquí es donde aparece el punto conflictivo puesto que, al tratarse de un discurso institucional y, por tanto, política-

mente comprometido, el reconocer la existencia de un grupo requiere asumir públicamente una postura con respecto a éste, lo cual resulta difícil debido a los antecedentes que se tienen en México sobre la oposición de diversos grupos conservadores que en diferentes ocasiones se han manifestado en contra de la inclusión de temas de sexualidad en el currículum escolar y en los libros de texto. Pero también es conflictivo desde el punto de vista opuesto, el de los grupos que luchan por la no discriminación de las personas no heterosexuales como es la denominada comunidad LGBT, quienes también tendrían algo que decir, en dado caso de que la Secretaría de Educación Pública adoptara una postura abiertamente discriminatoria hacia ellos.

La hipótesis que se presenta en este documento a este respecto es que, aun cuando quienes han elaborado el discurso del currículum oficial de la educación básica manifiestan en él una postura favorable o de aceptación hacia la diversidad social y cultural, evitan manifestar su postura con respeto a la diversidad sexual con el propósito de evitar nuevos conflictos de esta naturaleza. Ahora bien, si no se habla de *orientación sexual*, sí se habla de *atracción sexual*, como vemos en el siguiente fragmento.

(19)

Maestro: ¿qué es la atracción sexual?

Fredy: es cuando una hembra o un macho o un... un masculino, o un... ¿Cómo se llama? Una femenina usa feromonas para atraer al macho o a la hembra... ¿sí?

Maestro: algo así.

Fredy: cuando una mujer es, este... acá sensual; también un hombre que ya conquistó a la vieja.

Maestro: por eso, ¿qué es? Cuando ustedes entran a la secundaria van reteniendo su atracción sexual... Van, van... Van deteniendo, ¿sí? ¿Por qué la van deteniendo? Que es algo parecido a la atracción sexual, atraer...

Fredy: a la mujer o al hombre.

Maestro: al sexo opuesto. [...]

Brandon: La atracción del sexo opuesto.

Maestro: atracción al sexo opuesto: hombre, mujer; mujer, hombre... [...] (Primera sesión de observación)

Como se explicó en el capítulo anterior, durante la primera sesión de observación el profesor aborda el tema de la sexualidad como construcción cultural. Parte de las actividades de esta secuencia didáctica incluían trabajar en la definición de una serie de conceptos relacionados con dicho tema entre los que se encontraban los de sexo, sexualidad, género y diferencias de género. Uno de los conceptos que el maestro agregó a la lista anterior fue el de atracción sexual.

En el fragmento arriba citado vemos que ante la pregunta de ¿qué es la atracción sexual? Fredy, uno de los alumnos, trae a cuenta una explicación proveniente del discurso biologicista, específicamente el relacionado con el tema de las feromonas, un tipo de sustancias químicas que algunos animales secretan con diversas funciones entre las que se encuentran la de atraer a una posible pareja (“una femenina usa feromonas para atraer al macho o a la hembra”). En su segunda intervención Fredy se refiere a comportamientos que tienen más bien un origen cultural como son la seducción y la sensualidad.

Por su parte el maestro establece de manera contundente que la atracción sexual es aquella que se da entre personas del sexo opuesto, es decir, en una relación heterosexual. Para ello utiliza como recursos la reiteración y la yuxtaposición que indica una relación recíproca entre los elementos incluidos en la construcción yuxtapuesta (*hombre, mujer; mujer, hombre*), pero también indica la existencia de una sola combinación posible (una mujer con un hombre). Las combinaciones hombre-hombre y mujer-mujer, que harían referencia a la atracción homosexual, quedan fuera de la definición que aporta el profesor y por ello podemos considerar que su representación de atracción sexual se ubica dentro de un modelo hetero-

normado de que postula a la heterosexualidad como la única forma legítima de ejercer la sexualidad y por tanto como la única de la que puede hablarse en la escuela.

Por otra parte, y siguiendo con el análisis de las formas de invisibilización presentes en el discurso, encontramos la omisión de otras prácticas sexuales. En este caso, advertimos que concebir al coito vaginal como la única práctica sexual que sostienen las parejas heterosexuales, es la principal forma en la que opera esta estrategia. En el discurso del profesor destaca el hecho de que cuando habla de prácticas sexuales, se refiere a una de ellas en particular: al coito vaginal. El análisis del uso de las frases sustantivas *acto sexual* y *relaciones sexuales*, y su forma singular, *relación sexual*, me llevan a concluir que estos términos se refieren a la misma práctica y así son entendidos a lo largo de las sesiones de observación. Veamos un ejemplo de esto desarrollado en el fragmento 21.

(20) Fredy: profe, ¿la sexualidad es cuando tienen relaciones sexuales?

Maestro: [para contestar el maestro lee de nuevo el fragmento del libro de texto que uno de los alumnos, ya había leído previamente] “En cambio la sexualidad es más amplia, tiene relación con su forma de pensar de ser, de relacionarse”. Lo que tú me estás diciendo, es el acto sexual, es el coito, es la... es la unión de dos sextos, sexos, perdón. Es la unión de dos sexos. Ésa es la, ¿sí? La relación sexual. La sexualidad es cómo piensas, cómo te comportas... cómo te das a querer para que me entiendas. ¿Ya? Ahí mismo nos dice...

En esta sesión de clase el profesor y los alumnos estuvieron discutiendo el concepto de sexualidad. En la explicación que proporciona el maestro establece una diferencia entre prácticas sexuales y sexualidad: las primeras forman parte de la segunda, pero no la definen, ya que la sexualidad es mucho más amplia y abarca comportamientos, prácticas y otros elementos de naturaleza cultural y cognitiva. Ello implica que la sexualidad no está ligada de manera directa con la genitalidad

ni con determinadas prácticas sexuales, ni se reduce a ellas. Luego, el maestro aclara que cuando Fredy, uno de los alumnos, habla de *tener relaciones sexuales* se refiere al *acto sexual* o *coito*, al que también denomina *unión de dos sexos*, con lo cual circunscribe esta práctica al ámbito heterosexual.

En otros puntos del corpus, la referencia al coito vaginal es menos explícita, pero una lectura del contexto ayuda a entender que se refiere a éste, puesto que indica que la realización de este tipo de actos sexuales puede conducir a un embarazo. Tenemos entonces que prevalece el coitocentrismo en el discurso, una forma de concebir la sexualidad que postula al coito vaginal como la única práctica sexual normal y, por tanto, como la única que practican las parejas, mientras otras prácticas penetrativas como el coito anal, o prácticas sexuales no penetrativas como el sexo oral o la masturbación mutua, no figuran en este modelo.

El considerar al coito vaginal como única práctica sexual realizada entre parejas heterosexuales conduce a la normalización de esta práctica, mientras que otras experiencias como el sexo anal y oral, son consideradas solo marginalmente, por ejemplo, cuando en la décimo tercera sesión de observación, el maestro las menciona como parte de las vías de contagio de enfermedades de transmisión sexual. En contraparte, prácticas no penetrativas y aquellas realizadas entre personas del mismo sexo como formas de obtener placer sexual, no son mencionadas en ningún momento.

Esencialización de los conceptos de género y sexo

Esta microestrategia presenta al sexo y al género como atributos esenciales o naturales de los individuos. Está basada en una concepción binaria de género que asume a la heterosexualidad como uno de los componentes esenciales del género. El siguiente fragmento del corpus ilustra este punto.

(21)

Maestro: [...] ¿Qué es el género? Hay de dos, hay dos cosas.

José Luis: ¿características sexuales primarias?

Maestro: no. O eres mujer o eres... [Varios alumnos responden “hombre”] Nada más, no hay vuelta de hoja... Naces, creces, te desarrollas, mueres siendo mujer o siendo hombre; nada más. Es una de las cuatro potencialidades.

Juanita, otra [potencialidad] ¿cuál sería?

Como se puede observar, el maestro considera al género primero como la ubicación de un individuo dentro en una de dos categorías establecidas en un sistema binario. Tal asignación se considera vitalicia e irrevocable, además de que define la identidad de los individuos (según queda expresado por el uso del verbo *ser*) por tanto, en esta concepción, el género constituye un rasgo esencial de la identidad. Entre los recursos discursivos que son empleados para expresar lo anterior está uso de las conjunciones o en la oración coordinada disyuntiva “O eres mujer o eres... [Hombre]”. Aquí a la conjunción disyuntiva “o” puede dársele una interpretación exclusiva, puesto que implica que se puede optar únicamente por una de dos opciones: a) mujer, b) hombre. La construcción coordinada discontinua O... o... en la que aparece esta conjunción no solo como nexo entre las dos oraciones simples, sino también al inicio de la oración principal (“O eres mujer...”) parece servir para reforzar la exclusión tanto entre las categorías hombre/mujer consideradas como mutuamente excluyentes, así como de otros elementos posibles (una tercera de género, por ejemplo) y con ello se refuerza la idea de diferenciación sexual.

Otros recursos discursivos empleados son el uso de la negación en el fragmento “Nada más, no hay vuelta de hoja...” y la final reiterativa “nada más” con la que cierra ese fragmento y que refuerza la idea de exclusión y el carácter definitivo de la asignación de género. Resalta también el uso de la construcción yuxtapuesta coordinada “Naces, creces, te desarro-

llas, mueres...” que proviene del discurso biologicista, específicamente del vinculado con el concepto de ciclo vital que concibe a la vida como una secuencia de etapas marcadas por el avance del desarrollo de un organismo y que es usada aquí como recurso retórico para ilustrar el carácter vitalicio de la asignación de género así como para naturalizarla, pues se le concibe como parte del ciclo vital de los seres humanos. Esto se enfatiza con el uso de la segunda persona impersonal y el uso del presente de indicativo, ya que ambos aluden a generalizaciones o valores universales (Real Academia Española, 2011: 437).

Naturalización de la reproductividad

Consiste en presentar a la reproductividad como algo natural e inminente, lo cual postula, además, a la maternidad y la paternidad como destino. El concepto de reproductividad proviene del enfoque sistémico de la sexualidad que propone que esta última comprende un conjunto de potencialidades que pueden manifestarse como parte del ejercicio o vivencia cotidiana de la sexualidad. Entre estas potencialidades se encuentran la afectividad, el erotismo, el género y la reproductividad (Lamas Rojas, 2001).

En su discurso el maestro explica a la afectividad y al erotismo como comportamientos y prácticas asociadas con la identificación de los individuos como hombres o como mujeres (tercera sesión de observación); con la expresión del afecto y del establecimiento de relaciones interpersonales (cuarta sesión de observación); y con las diferentes formas de obtener placer sexual y atraer parejas (sexta sesión de observación). En contraposición, la reproductividad está asociada con la procreación, con la generación de nuevos seres (segunda sesión de observación) y con la perpetuación de la especie (sexta sesión, parte 2). Como puede verse, estos conceptos pertenecen a una concepción biologicista de la sexualidad,

que distingue a la etapa reproductiva no como potencialidad, sino como parte del ciclo vital de los seres vivos, y a la reproducción como un proceso biológico que dará paso al nacimiento de nuevos individuos de una especie; por tanto, se les reconoce como naturales e inminentes.

Se observa que, mientras que unas de las denominadas potencialidades de la sexualidad se relacionan con elementos culturales como son los sistemas simbólicos y las prácticas sociales relativas a la sexualidad y su ejercicio, la reproductividad está más bien relacionada con lo propiamente biológico; en consecuencia, se le considera como natural y no se cuestiona su supuesto carácter inminente o inevitable.

En una de las sesiones de clase, el maestro califica a la reproductividad (entendida como capacidad para tener hijos) como “lo más natural del mundo”. Aquí, el adjetivo calificativo *natural*, al que puede dársele la acepción de normal, ayuda, precisamente, a naturalizar y normalizar a la reproductividad como resultado del ejercicio de la sexualidad, con lo cual pierde su carácter potencial. Si a esta concepción se le agrega la de reproducción como forma de perpetuar la especie, entonces la reproductividad no solo es considerada como natural o inherente al ejercicio de la sexualidad, sino que también puede entenderse como su objetivo primordial: uno ejerce la sexualidad con el fin de reproducirse.

En apoyo a lo anterior está la relación que se establece en el discurso entre la reproducción y el ejercicio de la sexualidad en pareja. Durante las sesiones de clase observadas el maestro enfatiza de manera constante que la reproductividad debe ser planeada y que para ello existe el periodo del noviazgo que es previo al matrimonio y es donde las personas que forman la pareja podrán informarse y tomar decisiones para planear una familia. Este argumento está basado en varias suposiciones que fundamentan el modelo de sexualidad en el que el maestro basa su discurso, por ejemplo, que la toma de decisiones con respecto a la reproductividad se hace dentro de los confines de una relación de pareja, sea el noviazgo o el ma-

trimonio, y que su finalidad es planear una familia con hijos. Este supuesto excluye la posibilidad de que una persona soltera decida emplear la anticoncepción para evitar embarazos, pero sin intenciones de formar una familia ni de establecer una relación formal con otra persona, lo cual nos habla de la prevalencia de un modelo heteronormado de sexualidad que concibe el ejercicio de la sexualidad exclusivamente dentro de los confines de una relación formal o, en todo caso, del matrimonio.

Asimismo, es importante hacer notar que en ningún momento durante las clases observadas se discute la posibilidad de no optar por la reproductividad, es decir, elegir no tener hijos. Se habla en algunas de las sesiones de los métodos de anticoncepción y de posponer la reproductividad hasta la edad adulta, pero detrás de esta parte del discurso subyace la asunción de que alumnos en algún momento tendrán hijos, lo cual se considera como algo natural o normal.

Lo que se observa pues, es que mientras que las otras potenciales de la sexualidad, el género, la afectividad y el erotismo están más bien asociados con elementos culturales o derivados de un proceso de enculturación como son diferentes símbolos, comportamientos y prácticas, la reproductividad está más asociada con lo propiamente biológico y en consecuencia se le considera como natural. Una de las consecuencias de esta estrategia en el discurso es que, al naturalizar la reproductividad, se naturaliza también al deseo heterosexual.

Naturalización del modelo de familia y pareja heterosexuales y de la narrativa del proyecto de vida

En lo referente a la conformación de una pareja, el maestro mantiene una postura conservadora, acorde con el modelo heteronormativo, que establece que una pareja está formada por dos personas de diferente sexo, monógamas, que tienen una relación formal, primero de noviazgo, luego de matrimonio, que con el nacimiento de los hijos forman una familia

nuclear. Notamos, por una parte, la prevalencia de la asunción de heterosexualidad y, por la otra, la naturalización de lo que he denominado la metanarrativa del proyecto de vida heterosexual. Veamos cómo se desarrolla esto a partir del siguiente fragmento.

(22)

Maestro: [...] Entons [sic], también tiene muchas características [la decisión de emplear un método anticonceptivo], pero aquí lo más importante es tener la confianza en el noviazgo, platicar entre ellos [los novios]; conocerse mejor para poder ir abarcando todas esas situaciones [sobre la anticoncepción]. Y hora [sic] sí que como dice el dicho, ya que tienes tu novia vas a tener tu amiga, tu esposa, tu compañera, tu amante, toda, toda tu media naranja que dicen por ahí, y luego, ya morir ahí los dos viejillos y arrugados en un rincón de la casa ya cuando los hijos se van y los abandonan [...] Y a todos... Es un ciclo de vida: todos vamos a salirnos de la casa de papá y mamá y, cuando yo me case y cuando tenga mis hijos, también me va a pasar a mí también lo mismo...

Junto con la conceptualización de pareja heterosexual arriba descrita, aparecen dos *topoi*, es decir, argumentos que han sido convencionalizadas y por ello se convierten en lugares comunes en los discursos. Los *topoi* suelen admitirse como verdades sin mayores cuestionamientos, ya que se les toma como presupuestos obvios (Meyer, 2013: 130). La relevancia de su análisis en este tipo de estudio es que ellos conducen a conclusiones que apoyan la ideología contenida en el discurso. En este caso, los *topoi* analizados apoyan la hegemonía de la heteronormatividad al contribuir a conformar un modelo ideal de pareja heterosexual.

En primer lugar, tenemos el *topos* del noviazgo como espacio para la comunicación, la toma de decisiones y el conocimiento del otro. La relevancia del noviazgo, según lo manifiesta de manera reiterada el profesor, radica en que es la

etapa previa al matrimonio, es decir, la etapa en la que se van a tomar las decisiones que determinarán el destino de este último. El siguiente es el *topos* de la complementariedad de la pareja que queda asentado en el fragmento (23) mediante la expresión metafórica “tu media naranja”, la cual implica la asunción que la pareja de una persona es o debe ser su complemento.

El *topos* de la complementariedad indica que la pareja – generalmente la mujer– desempeña diversos roles al mismo tiempo (el de novia, amiga, esposa, compañera y amante). Este *topoi* apoya la idea de la obligatoriedad de la monogamia vitalicia, puesto que sostiene que si la pareja desempeña todos estos roles y además encarna la otra mitad de uno (su complemento), no es necesario tener otras parejas. Se espera entonces permanecer con la misma persona durante toda la vida, lo que el maestro denomina en otros puntos del corpus (décimo primera sesión de observación) como la *pareja definitiva*. Este punto lo vemos desarrollado en la parte en que el maestro menciona que una vez que los hijos crecen y se van de la casa de sus padres, estos últimos se quedan juntos hasta que fallecen.

Un elemento que acompaña al *topos* de la complementariedad y al tema de la monogamia obligatoria y vitalicia es la naturalización de lo que he denominado la metanarrativa del proyecto de vida heterosexual. Esta metanarrativa comprende una serie de etapas relativas al ejercicio de la sexualidad en pareja como son el noviazgo, el matrimonio, el nacimiento y crianza de los hijos, etcétera. El maestro naturaliza esta secuencia de etapas o eventos al equipararla, como vimos en el caso del género, con el ciclo vital: “y a todos; es un ciclo de vida: todos vamos a salirnos de la casa de papá y mamá y cuando yo me case y cuando tenga mis hijos, también me va a pasar a mí también lo mismo”.

Los recursos lingüísticos que ayudan a naturalizar la narrativa del proyecto de vida en este fragmento son: el uso del cuantificador con uso pronominal *todos*, que sirve para esta-

blecer una generalización, el uso de la primera persona impersonal y de los pronombres de la primera persona singular *yo, a mí, me*, también con función generalizadora o universalizadora; el uso del adverbio temporal *cuando* en “cuando yo me case y cuando tenga mis hijos”, que se refiere a un evento posterior del cual se tiene un alto grado de certeza que ocurrirá. Podemos comprobar lo anterior si contrastamos el uso del adverbio temporal *cuando* con el de una construcción condicional que expresa un menor grado de certeza, por ejemplo: *en caso de que yo me case y en caso de que tenga mis hijos*, que indicaría probabilidad de que ocurra, pero no total certeza.

Por último, está el uso del adverbio afirmativo *también*, que tiene un sentido de inclusión que ayuda a reforzar la generalización expresada por el uso de la primera persona del singular en “a mí también me va a pasar también lo mismo”. De este modo, en el discurso del profesor queda naturalizada una concepción particular de pareja y de familia que incluye la heterosexualidad, la monogamia, la reproducción y la vida marital como elementos inherentes al ciclo de vida de las personas.

Lo que observamos es que se naturaliza una narrativa que concibe a la vida humana como una sucesión de acontecimientos cuyos hitos están marcados por eventos vinculados con la experiencia heterosexual social y culturalmente normada como son tener una pareja, casarse, tener hijos, criarlos, etcétera. Esta narrativa puede considerarse como parte de lo que Bhattacharya (2002) denomina la *cultura heterosexual*. Según esta autora, la cultura heterosexual legítima y perpetua no solo a la heteronormatividad, sino también a su contraparte la homonormatividad pues plantea una sola forma de vivir la vida, para ambos, tanto heterosexuales como homosexuales. Esto puede ilustrarse con la adopción del mismo modelo de familia por parte de parejas del mismo sexo quienes se casan, tienen hijos o los adoptan y aunque estos matrimonios desafían los roles tradicionales de género y la definición tradicional de familia. Se observa pues, que mientras se siga el mismo patrón, no ocurren disrupciones en el modelo, por lo tanto, pueden ser asimilados por éste.

Representación de la actividad sexual de los adolescentes como riesgosa

Mediante esta estrategia se pretende representar al inicio de la actividad sexual en la adolescencia, así como a las prácticas sexuales sostenidas entre adolescentes, como riesgosas. Al ser representadas de este modo, el discurso introduce de manera más o menos explícita la recomendación de postergar el inicio de la actividad sexual y, en consecuencia, una prescripción de abstinencia. Esta representación tiene varios componentes que es necesario revisar detenidamente para comprender cómo se entrelazan y operan de manera conjunta.

Por principio de cuentas, tiene origen en estereotipos creados a partir de la figura del adolescente que surge en la década de 1950 en Estados Unidos y de prejuicios que se han construido en torno a dichos estereotipos, los cuales describen la conducta de la población adolescente como proclive a la toma de riesgos en tanto que se dice que sólo piensan en el presente, sin tomar en cuenta las consecuencias de sus actos a futuro y motivados siempre por un impulso hedonista. Para Rivers y Aggleton (1999: 3):

Estas visiones tienden a ser reforzadas por el uso acrítico del término adolescente (con sus connotaciones de “tormenta y estrés”) en la literatura especializada en temas de psicología y salud pública. Este término tiende no solo a homogenizar y patologizar nuestro entendimiento de la gente joven y sus necesidades, sino que promueve que veamos a la gente joven como poseedora de “déficits” (de conocimiento, actitudes y habilidades) que tienen que ser remediados por los adultos y sus intervenciones. (Aggleton y Warwick, 1997, citado por Rivers y Aggleton (1999: 3)

Ahora bien, además de identificar a la figura del adolescente como un sujeto carente o deficitario lo que justifican la intervención de los adultos para, en este caso, regular la sexualidad de los primeros; al concebir a la actividad sexual en la adolescencia como riesgosa, se le representa también como des-

bordada o excesiva “Es un mar de hormonas”, dicen algunas personas para describir lo que ocurre en la adolescencia. Expresiones de este tipo y las creencias que las sustentan se vinculan con la creencia de que las hormonas sexuales, es decir, las pertenecientes a las familias de compuestos químicos conocidos como estrógenos, progestinas y andrógenos, cuando empiezan a producirse en la etapa de la pubertad, irrumpen de tal forma en el cuerpo que nublan el juicio, esto es, que impiden a las personas pensar claramente y tomar decisiones racionales por lo que, quienes se ven afectados por este “mar de hormonas”, actúan de irracionalmente, movidos únicamente por el deseo sexual y la búsqueda de la satisfacción de éste.

Creencias como esta, se vinculan directamente con el mecanismo conocido como hipersexualización mediante el cual se le asignan cualidades hiperbólicas al comportamiento sexual de grupos que, por lo general, se encuentran en una posición de marginalidad o sujeción: las mujeres pobres, los homosexuales, las y los adolescentes, etcétera. Uno de los efectos de la hipersexualización es la estigmatización, por ejemplo, la que pesaba sobre los hombres afrodescendientes en Estados Unidos a quienes, en el siglo pasado, se les pintaba como hipersexuales y, por tanto, como un peligro para las mujeres de ascendencia europea que se encontraran a su paso.

Dentro de este esquema de racionalización que, vale decir, tiene raíces en la moral judeocristiana, todo aquello que se considera excesivo e hiperbólico en el campo de la sexualidad se entiende como nocivo y se le asignan connotaciones negativas, todo cual viene a reforzar la idea de que hay un riesgo involucrado siempre que se habla del ejercicio de la sexualidad de grupos hipersexualizados como son los y las adolescentes.

En el discurso analizado pueden identificarse tres microestrategias que sustentan a la representación de la actividad sexual adolescente como riesgosa: a) la representación de las prácticas sexuales que tienen lugar fuera de la unidad matrimonio-familia como riesgosas y, por tanto, como moralmente

inaceptables, b) la representación del embarazo como un riesgo y c) representación de los métodos anticonceptivos como riesgosos o poco seguros.

Ubicación del ejercicio legítimo de la sexualidad en un contexto adulto

Aunque en las primeras sesiones de clase el maestro explica que las personas ejercen la sexualidad a lo largo de toda su vida, éste, de manera reiterada, ubica al ejercicio legítimo de la sexualidad en la edad adulta, pues lo asocia con la reproducción y con la conformación de la unidad matrimonio-familia. Desde el punto de vista lingüístico, destaca el uso de los hiperrónimos *el hombre* y *la mujer*, que el maestro utiliza constantemente (265 y 270 veces respectivamente) para referirse a los sujetos que ejercen la sexualidad y que tienen cuerpos sexuales, es decir, se refiere a sujetos adultos con cuerpos adultos. Mientras que la palabra *adolescente* y su plural, *adolescentes*, solamente aparece tres veces.

Representación de las prácticas sexuales que tienen lugar fuera de la unidad matrimonio-familia

En este discurso, la monogamia vitalicia y a la fidelidad no solamente son consideradas parte del modelo de pareja y familia heterosexuales, sino que también se les considera como condiciones para el ejercicio seguro y responsable de la sexualidad. Este punto remite tanto al discurso del enfoque del riesgo como a la dimensión moral del modelo heteronormativo de sexualidad, puesto que ambos califican como moralmente inaceptables los actos de irresponsabilidad, entendidos en este caso como acciones que implican riesgos. Por ejemplo, en el fragmento que sigue podemos ver que el maestro enfatiza que el hecho de tener muchas parejas sexuales es un factor de riesgo en el contagio de enfermedades de transmisión sexual.

(23)

Maestro: Por ahí decía uno de los compañeros [maestros] que todos estamos enfermos. Le digo: no, no todos, porque no todos andamos con una pareja y con otra y con otra y con otra, o andamos buscando a ver qué o con quién. No, no todos. Todos podemos llegar a tener esa, esa actividad sexual, pero tú, tú vas a saber cuándo te puedas empezar a enfermar cuando tengas una pareja aquí, otra pareja en la escuela, bueno en el salón, otra pareja en la escuela, otra en la calle, en la casa, otra cuando vamos de día de campo o de viaje, ¿sí o no?

En este fragmento encontramos el uso del discurso referido como recurso para plantear su argumento. Primeramente, el maestro contextualiza la situación comunicativa de la cual fue tomado el extracto de discurso referido: se trata de una conversación con uno de sus compañeros profesores quien señalaba en alguna ocasión que el riesgo de contagio de enfermedades de transmisión sexual es generalizado: *todos estamos enfermos*, que puede interpretarse como todos estamos propensos a enfermarnos. En seguida, el maestro presenta su contraargumento que consiste en señalar que el riesgo de contagio no es generalizado, puesto que no todos tienen conductas consideradas riesgosas como tener múltiples parejas sexuales. Es importante señalar que realizar este tipo de prácticas (tener múltiples parejas), no solamente es considerado aquí como riesgoso sino como moralmente inaceptable, en tanto que se califican a estos actos de irresponsables debido a las posibles repercusiones que puedan tener en la salud de quien las lleva a cabo.

Para expresar esto, el maestro emplea como recursos lingüísticos a) la negación reiterada “no, no todos”; b) nuevamente el cuantificador con uso pronominal *todos*, que junto con la segunda persona impersonal marcada con el pronombre *tú* sirven para establecer una generalización; c) el uso de la construcción coordinada discontinua una... otra... otra... otra... a la cual podemos darle la interpretación de revisión

exhaustiva de un conjunto (Real Academia Española, 2011: 610) que se presenta aquí para ilustrar y enfatizar los diversos ámbitos en los que se pueden encontrar parejas potenciales; y por último, d) el uso del adverbio temporal *cuando* que en este caso expresa certeza de que, si se tienen varias parejas, la consecuencia es el contagio de alguna enfermedad de transmisión sexual.

Es importante señalar que en este fragmento el maestro enfatiza la actividad riesgosa (tener muchas parejas sexuales) y la consecuencia (contagiarse de una enfermedad), pero no mencionan los recursos existentes para minimizar los riesgos (el uso del preservativo, por ejemplo). Así se califica como negativa a la acción que se considera como riesgosa y, en consecuencia, se insta a evitarla, promoviendo nuevamente la fidelidad y la monogamia vitalicia. El fragmento que se muestra a continuación ilustra este punto.

En una de las sesiones de clase en las que se abordó el tema de las enfermedades de transmisión sexual, el maestro pregunta quién transmite el virus del papiloma humano. Él mismo contesta:

(24)

Maestro: los hombres por medio de relación sexual [lo anota en el pizarrón]. Por medio de relaciones sexuales. Aquí la idea es de que se orienten, no de que lo pongan en práctica, pero que se orienten. De que cuando ya que tengan su pareja definitiva, pues que sea eso: una pareja definitiva en la que va a haber respeto, cordialidad, amistad, compañerismo y sobre todo comunicación. Si en la pareja no hay comunicación no nos vamos a entender ¿sí? Va a haber algunas personas que acepten lo que viene siendo la infidelidad, otras no. Entons [sic] mientras, este, el hombre participe en muchas relaciones sexuales con diferentes tipos de mujeres, va a haber alguna o va a haber varias que le peguen el bichito o que le peguen el virus en el pene y que luego a quien se lo transmitan va a ser a la mujer, por lo general viene siendo a su esposa [...]

En el fragmento (24) el profesor integra a su discurso las nociones de la fidelidad y monogamia vitalicia al hablar de tener una pareja definitiva. Ambas nociones son planteadas no solo como normas morales de la conyugalidad, sino como formas de prevenir y evitar el contagio de enfermedades de transmisión sexual.

Este punto es importante resaltarlo, ya que esta postura coincide con la de la moral católica que ha querido definir la ‘salud sexual’ a través del concepto de ‘sexualidad sana’, misma que estaría confinada al coito reproductivo dentro [del] matrimonio” (Amuchástegui, 2006: 212). Con base en este concepto, grupos conservadores de afiliación católica promueven la fidelidad como forma primordial de prevenir enfermedades de transmisión sexual, colocándola antes o, inclusive, en lugar del uso de métodos de barrera como el condón masculino y femenino que tienen un muy alto margen de efectividad en la prevención de este tipo de infecciones y que además funcionan como anticonceptivos. El tema de la anticoncepción también es abordado por el profesor como veremos en el siguiente apartado.

Representación del embarazo como un riesgo y de los métodos anticonceptivos como riesgosos o poco seguros

Estas dos estrategias se analizaron de manera conjunta dada la relación que existe entre ellas. La primera consiste en presentar al embarazo dentro del discurso como un riesgo que es necesario evitar. La segunda desestima de la eficacia de los métodos anticonceptivos, resaltando su margen de fallo y sus efectos secundarios negativos. En conjunto estas estrategias actúan para promover el aplazamiento del inicio de la actividad sexual y recomendar la abstinencia, primero, porque se concibe que el único espacio en el que no es riesgosa la ocurrencia de un embarazo es dentro de los confines del matrimonio y en segundo lugar porque, si se decide tener relaciones sexuales en la adolescencia, el discurso establece

que lo responsable (moralmente aceptable) es emplear algún método anticonceptivo. Si se desestima la eficacia de estos últimos, se está implicando que no hay una forma segura o responsable de sostener relaciones sexuales, por lo tanto, lo recomendable es la abstinencia.

En cuanto a la forma en la que se desarrolla este argumento en el discurso, ésta parece ser contradictoria, puesto que el profesor en primera instancia explica que la única forma efectiva de prevenir un embarazo es el uso de anticonceptivos. Esto lo establece cuando aborda el tema de los mitos relacionados con la sexualidad femenina como podemos ver a continuación:

(25)

Maestro: la que sigue es un mito. El lavado vaginal después de la relación sexual, el lavado vaginal después de la relación sexual es un método eficaz para evitar el embarazo. El lavado vaginal después de la relación sexual es un mito eficaz para evitar el embarazo. ¿Sí? ¿No? Y ¿por qué? Es un mito. El lavado vaginal después de la relación sexual es un método eficaz para evitar el embarazo [...] Aquí ninguna agüita, ninguna yerbita nos va a prevenir del embarazo; el mar, porque: “ay, este, que es agua salada, aquí no te embarazas”. Nada [...] Tenemos también que tomar en cuenta que va a depender de la actitud de nosotros. Muchas veces recibimos remedios de los amigos, compañeros, las vecinas, las tías: “no, no, no, ponte esta yerbita y verás cómo no te embarazas”. Nada, lo único efectivo para no embarazar a una mujer son los anticonceptivos, que lo vamos a ver más adelante. Aquí nada más el mito que es, que debemos de establecer una relación verdadera en él, ¿sí? Establece también el hecho de que, después de tener la relación sexual la mujer se lave con cualquier tipo de yerbita, no le va a pasar nada de embarazo. Es falso, se va a embarazar, o va a tener el 99.99 por ciento [de probabilidades] de embarazarse. No le hace que sea su segunda, tercera, cuarta vez, puede ocurrir que llegue a quedar embarazada, se lave las veces que sea necesario, vuelvo a repetir, salvo que esté utilizando algún anticonceptivo.

En el fragmento (25) el maestro enfatiza que la única forma efectiva de evitar la ocurrencia de embarazos es mediante el uso de algún método anticonceptivo. Esto lo hace con la finalidad de exponer la falsedad de la creencia de que los lavados vaginales postcoitales pueden impedir la concepción.

Más adelante, cuando el maestro explica en qué consiste el método de la temperatura basal, califica a la etapa fértil del ciclo menstrual como “*el momento más peligroso para tener relaciones sexuales*”, puesto que es cuando existe el “riesgo” de que una mujer pueda quedar embarazada. Lo anterior remite al discurso de los riesgos de la sexualidad, el cual concibe al embarazo como un riesgo inherente al ejercicio temprano de la sexualidad. Un ejemplo adicional lo encontramos en la parte del corpus donde se aborda el tema del dispositivo intrauterino (DIU). El maestro parece asumir que este método tiende a fallar puesto que menciona casos, que al parecer son cercanos a él, en los que se producen embarazos y luego ocurre que el DIU se encarna en el cuerpo del feto.

(26)

Maestro: anticonceptivos temporales de tipo DIU. Los utilizan las mujeres. Espermicidas, los utilizan las mujeres. Estos son los que se colocan en la vagina de la mujer. Este es el que no se los recomendaba porque se han encontrado mucho en los bebés en cualquier tipo de órgano, por qué razón, porque recuerden que cuando hace la división celular, la mitosis y la meiosis, entonces [...] recuerden que cuando llega el gameto masculino y el gameto femenino que es el óvulo y el espermatozoide, va a haber una división: empieza de dos, luego de cuatro, luego de seis, luego de dieciséis, luego dieciocho, veinte, hasta formar la mórula, que viene siendo una especie de este, de racimo de uvas y en ese momento va a empezar sus células del bebé, niño o niña dependiendo de sus características. Después de ahí va a ir con los órganos, van a ir formándose sus órganos y si estos DIU, que son de varias formas, está bien, son de plástico, pero tienen un recubrimiento de cobre. Ese recubrimiento de cobre es el que causa la acidez en la matriz

de la mujer, porque se coloca en la matriz y ahí es donde debe de matar al espermatozoide esa acidez, pero por, muchas de las veces el espermatozoide, está cubierto por un semen que desarrolla la protección y para poder nadar, ¿sí? Entonces, esa característica a veces impide que se muera y por esa razón pasa hacia las trompas de Falopio, ya fecunda al óvulo y regresa, ya regresa a implantarse a la matriz y al implantarse en la matriz al ir creciendo es cuando se encuentra este DIU o este dispositivo queda adentro de los órganos. En la forma personal, por ahí hemos encontrado a varios familiares que sus niños lo han tenido, uno lo tenía en el corazón, otro en el cerebro y otro en la parte de, de aquí de la garganta de este lado. Entonces son muy peligrosos porque inclusive es una operación inmediata para evitar que haya un riesgo cuando yo pregunté me decían: “haz de cuenta que es una semejanza cuando agarras un árbol con un cable, sí lo han hecho, ¿no? O con un mecate, amarran el árbol y ¿qué ocurre?

Gustavo: se comprime y se hace como una grieta.

Maestro: sí y se marca o se comprime y luego el tejido del árbol lo va cubriendo y queda ya el tejido del árbol o el alambre queda adentro del árbol, ¿sí? Entonces no es muy conveniente, si a un árbol lo va a dañar a un ser vivo también lo va a lastimar, ¿sí? Entonces es la otra característica que tiene. El que sigue...

En el fragmento (26) vemos que el maestro explica el funcionamiento del DIU enfatizando, primero, que tiende a fallar y por tanto se producen embarazos no planeados, y, en segundo lugar, enfatiza los posibles efectos secundarios negativos como son que el dispositivo se encarne en el cuerpo del feto.

El dispositivo intrauterino de cobre es considerado un anticonceptivo de alta efectividad con una tasa de fallo menor al 1% cada año. Es recomendado por la Organización Mundial de la Salud para ser utilizado en cualquier circunstancia médica que pueda presentar una paciente e inclusive es recomendado como anticonceptivo de emergencia al ser utilizado dentro de los primeros cinco días después de haber tenido coito vaginal

(World Health Organization, 2015). Entre las complicaciones que se pueden presentar con el uso del DIU se encuentran la perforación uterina, hemorragias, dolor, embarazos sépticos y ectópicos y la migración hacia otros órganos como la vejiga. La incidencia de este tipo de complicaciones es de uno a tres casos por cada mil inserciones del dispositivo (Ebel et al, 2008: 1).

En cuanto a que el DIU pueda perforar la placenta y encarnarse en el cuerpo de un feto, no localicé ningún artículo científico que hablara al respecto, solo algunas menciones en comentarios publicados en foros de revistas para mujeres en internet, pero dichos comentarios no contaban con referencias que señalaran las fuentes de dónde se obtuvo la información o que confirmaran la veracidad de la misma, por lo tanto parece que se trata de una creencia falsa relacionada con el uso del DIU. A pesar de ello, el maestro parece estar convencido de que el uso del dispositivo intrauterino implica riesgo de embarazo y riesgos de salud para el feto, tanto que lo califica como “muy peligroso”.

Para sustentar su argumento menciona que él mismo conoce varios casos en los que se ha producido esto y que además han sido casos cercanos a él, puesto se trata de sus familiares: “por ahí hemos encontrado a varios familiares que sus niños lo han tenido”. Junto con este marcador evidencial, el maestro emplea una analogía sobre lo que ocurre si alguien amarra un mecate o cuerda al tronco de un árbol para explicar los efectos del DIU en el cuerpo de un feto. Sin embargo, de acuerdo con los porcentajes de efectividad reportados anteriormente, es muy poco probable que se hayan dado tantos casos en una sola familia por lo que no queda muy claro si esta información es verdadera o confiable.

Un efecto de lo anteriormente expuesto es que el maestro no está proporcionando información que esté plenamente fundada en datos científicos sobre la sexualidad como lo marca el programa de la asignatura y como él mismo sostiene que es necesario para orientar apropiadamente a los alumnos. Asimismo, a lo largo de las sesiones de clase en las que se abordó

el tema de la anticoncepción, el maestro parece implicar que ningún método anticonceptivo, sea mecánico, hormonal o natural, es del todo efectivo o que estos tienen efectos secundarios negativos, lo cual limita las opciones de elección de los alumnos cuando se entiende que la finalidad de abordar este tema es más bien lo contrario, es decir, que la información proporcionada en la clase de Ciencias amplíe las opciones que tienen los alumnos para elegir el método anticonceptivo que les resulte conveniente.

El hecho de que se destaquen las tasas de fallo y los efectos secundarios negativos del uso de los anticonceptivos en lugar de resaltar su porcentaje de eficacia puede conectarse directamente con la prescripción de abstinencia, puesto que se postula que si no hay opciones confiables para reducir los riesgos (en este caso, la probabilidad de embarazo), lo mejor es no realizar “actividades riesgosas” como tener relaciones sexuales en la adolescencia, por tanto, se insta a los adolescentes a que posterguen el inicio de la actividad sexual a la etapa adulta. A este razonamiento lo he denominado *topos* o falacia de la evitación del riesgo. Este *topos* implica una prescripción de abstinencia que se ha convertido en un lugar común en el discurso del enfoque del riesgo, y que a su vez está relacionada con las restricciones morales impuestas al ejercicio de la sexualidad de los adolescentes en tanto que, desde el punto de vista cultural, la adolescencia no es considerada una etapa apropiada para ejercer la sexualidad en pareja.

Ahora bien, para llegar a lo que se ha denominado prescripción de abstinencia en esta tesis, es necesario señalar que tal prescripción no es del todo explícita en el discurso y que está sustentada en algunas premisas que es necesario explicitar. Primero, que cuando se habla de *relaciones sexuales* o *acto sexual*, como se explicó en un apartado anterior, se hace referencia únicamente al coito vaginal, lo cual indica que hay una inclinación coitocentrista en el discurso pues no se considera la alternativa de realizar prácticas sexuales no penetrativas que no implican los mismos riesgos que se atribuyen al coito vaginal.

En segundo lugar, se establece una relación de causalidad lineal entre tener relaciones sexuales y quedar embarazada, donde esto último se asume como consecuencia directa, inmediata y prácticamente segura de lo primero, cuando se sabe que la ocurrencia de un embarazo depende de las condiciones de fertilidad que varían a lo largo del ciclo menstrual y de individuo a individuo. Esta lógica causal puede estar conectada con una forma de hipersexualización a partir de la cual ciertos discursos representan a algunos grupos de mujeres (inmigrantes, pobres, etcétera) como hiperfértiles. En este tipo de discurso los adolescentes en general, pero en particular las mujeres adolescentes, son representadas como hiperfértiles y esto tiene importantes repercusiones en lo que respecta a la regulación de su sexualidad. Prueba de ello son las políticas y campañas de salud dirigidas a la prevención del embarazo adolescente que han tenido notoriedad en las últimas décadas.

Un tercer punto que es necesario revisar en esta parte de la discusión es que, la recomendación de aplazar la actividad sexual al matrimonio que constituye una prescripción de abstinencia sexual impuesta a la población adolescente es producto de la convergencia de varios discursos. Por un lado, se encuentra el discurso del enfoque biomédico que representa a las prácticas sexuales durante la adolescencia como riesgosas debido a los posibles efectos negativos que éstas puedan ocasionar a la salud de las personas. En segundo lugar, está el discurso de la moral religiosa¹⁷ que prohíbe de manera explícita toda actividad sexual previa al matrimonio. En tercer lugar, está el discurso sobre la adolescencia que representa a esta etapa como un periodo de crecimiento y desarrollo en la que los individuos no están ni física,

¹⁷ Cabe señalar que los principios morales que prohíben o sancionan la actividad sexual prematrimonial no son exclusivos del catolicismo, sino que son compartidos por las principales religiones del mundo como son las diferentes vertientes del cristianismo, el judaísmo y el islam.

ni mental, ni emocionalmente preparados para afrontar los “riesgos” de la sexualidad.

Por último, encontramos lo que Meneses, Martínez y Sarabia (2006: 4) denominan discursos de la sexualidad como violencia y como victimización. Ambos discursos hacen “énfasis en los abusos sexuales, la transmisión del sida y las enfermedades venéreas, en detrimento de otros factores como los métodos contraceptivos, los derechos sexuales y reproductivos, el consentimiento y la decisión informada”. Al mismo tiempo hacen “hincapié en la vulnerabilidad de la mujer ante el deseo masculino”.

Este último discurso se basa en concepciones esencialistas sobre la sexualidad que se entrelazan con el género, en tanto que se funda en las antinomias *dominación/sumisión* y *actividad/pasividad* las cuales otorgan agencia a los hombres y lo masculino en lo que respecta al ejercicio de la sexualidad, pero niegan esa misma agencia a las mujeres y lo femenino. Pueden identificarse elementos de algunos de estos discursos en el fragmento (27) donde el profesor discute con los alumnos sobre las consecuencias del embarazo en la adolescencia.

(27)

Maestro: así de sencillito, si nos quedamos embarazados tenemos muchos gastos; perdemos muchas libertades de adolescente, de jóvenes esperando tener la principal responsabilidad de lo que viene siendo nuestro bebé o nuestro hijo, ¿sí? Entonces, aquí nuestra tarea es empezar a hacer conciencia de que van a terminar su adolescencia. [Los embarazos en adolescentes] abarcan muchas, muchas condiciones, inclusive la agresión sexual, la violencia sexual, e inclusive la malformación de mi cuerpo o la malformación del producto o del bebé que vaya a tener, porque si mi cuerpo ahorita todavía no está bien definido, bien maduro, entonces voy a procrear una criatura que tenga diferentes tipos de problemas, ya sean corporales, mentales, psicológicos o simplemente de, del organismo, ¿sí?...

Como puede verse, al hablar del embarazo en la adolescencia el maestro se enfoca en las consecuencias negativas de éste, como son el alto costo de la manutención de un bebé y la pérdida de las “libertades” que se produce al adquirir la responsabilidad de estar al cuidado de los hijos. También se hace referencia a los riesgos a la salud, tanto de la madre como del producto, que se producen en casos de embarazo a temprana edad, casos que, como él mismo lo señala, pueden ser resultado de agresiones de índole sexual. Si bien tanto la violencia sexual como complicaciones durante el embarazo son problemas reales que afectan a un determinado porcentaje de la población, el hecho de que el discurso resalta solamente los aspectos negativos del ejercicio de la sexualidad, no solo para uno mismo, sino para otros, está asociado directamente con el mensaje general que éste quiere comunicar, esto es, recomendar ciertos comportamientos sexuales (la abstinencia sexual, la monogamia, la fidelidad, etcétera) y condenar otros (ejercer la sexualidad en pareja durante la adolescencia, embarazarse, tener varias parejas sexuales, etcétera). De igual forma, este énfasis en los aspectos negativos tiene el efecto de minimizar e, inclusive, invisibilizan sus efectos positivos de ejercer la sexualidad en la adolescencia en tanto que no se habla del deseo ni del placer.

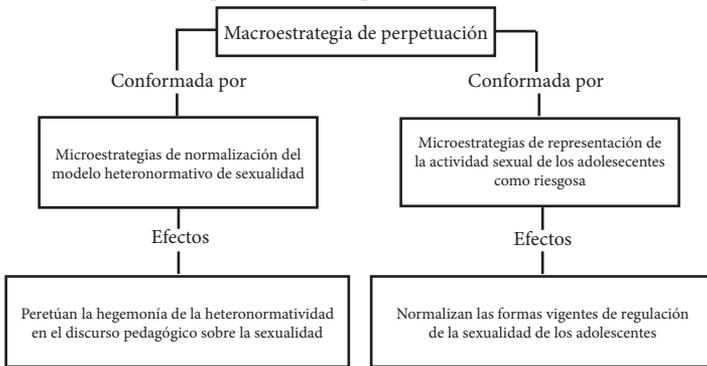
Normalización de las formas de regulación institucional de la sexualidad adolescente

Esta última estrategia que promueve el control adulto e institucional sobre la sexualidad de los adolescentes se conecta directamente con la anterior toda vez que reconocemos que se basa en el *topos* de la falta de competencia de los adolescentes. Este *topos* indica que los adolescentes carecen de la competencia necesaria (conocimientos, habilidades, actitudes, estatus social, independencia económica, etc.) para tomar decisiones correctas en materia de sexualidad y actuar en consecuencia.

En el discurso analizado, se asume que los adolescentes, por ser adolescentes, no cuentan con la competencia necesi-

ria para manejar métodos anticonceptivos cuyo grado de eficacia es bajo en comparación con otros como los anticonceptivos hormonales o los mecánicos, y en consecuencia deben evitar emplearlos. Pero no solo eso, como recomendación general señala que los adolescentes deben evitar realizar prácticas sexuales de cualquier tipo, puesto que ésta se considera como la única forma de que estén seguros, es decir, que no se contagien de alguna enfermedad ni se embaracen. Por ello, se analizó en conjunto al *topos* de la falta de competencia de los adolescentes y el *topos* de la prescripción de abstinencia, puesto que en este discurso ambos *topoi* están interrelacionados y parece existir una relación de interdependencia entre ellos. Hasta aquí se han descrito y analizado las estrategias y microestrategias que fueron identificadas en el discurso. La tabla esquematiza la relación entre éstas.

Figura 1. Estrategias del discurso.



Fuente: Elaboración propia.

Para terminar este apartado es importante señalar que el análisis de este grupo de estrategias discursivas es relevante en este estudio ya que aporta elementos para dar respuesta a la pregunta de investigación pues sirve para comprender y explicar cómo fue construido el discurso al dar cuenta de cómo está estructurado internamente.

Asimismo, este análisis aporta evidencia para generar una hipótesis sobre la relación entre el nivel lingüístico y el ni-

vel ideológico del discurso. La hipótesis puede plantearse en los siguientes términos: tanto las construcciones lingüísticas como las construcciones retóricas que forman parte de un discurso cumplen funciones ideológicas reconocibles al articularse en función de una estrategia discursiva específica. En este caso, ayudan a mantener la hegemonía de la heteronormatividad utilizada en el discurso pedagógico sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria.

CONCLUSIONES

Aportes al estudio de discursos sobre sexualidad en contextos escolares

EL ANÁLISIS de los discursos sobre sexualidad en contextos escolares es un tema de múltiples aristas, por ello es claro que dicho tema no se agota en este libro, al contrario, apenas empieza a estudiarse, por lo que los hallazgos que aquí se presentan pretenden contribuir a desarrollar un esquema explicativo que sirva como base para estudios posteriores. En este sentido cabe retomar dichos hallazgos y sus implicaciones tanto teóricas como prácticas, ya que identificar los efectos concretos que tiene el discurso en la enseñanza de la educación sexual es uno de los puntos nodales de este tipo de investigaciones puesto que permiten establecer correlaciones entre el nivel discursivo y el nivel de la práctica formativa y de este modo, plantear alternativas que conduzcan a la mejora educativa.

En lo que corresponde a la construcción del discurso, la investigación de la cual deriva este libro se sustentó en la hipótesis de que una de las formas en las que los docentes construyen su discurso sobre sexualidad es a través de un proceso de recontextualización. Según Bernstein (1998) este proceso incluye una traslación y recolocación de otros discursos (que en este caso hablan sobre la sexualidad de los adolescentes) al contexto del aula, al tiempo que ocurre una transferencia de carga ideológica por parte de los agentes que participan en este proceso.

Lo que se encontró fue que, efectivamente, el profesor realiza un proceso de recontextualización, puesto que en su uso se pudieron identificar elementos de diversos discursos sociales que abordan la sexualidad, todos ellos desde diferentes perspectivas. Entre estos discursos se encuentran el de la equidad de género, el del enfoque construccionista de la se-

xualidad, el biologicista sobre la sexualidad, el discurso sobre los riesgos de la sexualidad, el de la planeación familiar y el discurso de sobre la adolescencia.

Se observó que el profesor echa mano de diversos discursos para producir el suyo propio, el cual parece articularse en torno a dos ejes. El primero de ellos es el del currículum escolar, puesto que, en la impartición de sus clases, el profesor se apejó en todo momento a los contenidos marcados por el programa de asignatura y su discurso concordaba en varios puntos con el del currículum. El segundo eje parece estar estrechamente relacionado con el modelo de sexualidad que el profesor pretende promover como el más apropiado para sus alumnos, esto es un modelo tradicional de sexualidad, fundado en la moral católica, que ubica el ejercicio de la sexualidad en la edad adulta, dentro de un contexto monógamo, doméstico y familiar, y en el que prevalece el *ethos* reproductivo. La reproducción y promoción de este modelo específico de sexualidad a través del discurso, indica que en el proceso de recontextualización se produce una transferencia de ideología.

Otra evidencia de que en la construcción de su discurso el maestro realiza un proceso de recontextualización se encuentra en el hecho de que al ejercicio de la sexualidad se le asigna un espacio definido. Como se explicó en el capítulo anterior, el currículum escolar no habla explícitamente de modelos de pareja ni de familia al referirse al tema de la sexualidad. Al hacer esto, evita ubicar al ejercicio de la sexualidad en un lugar definido. El maestro, sin embargo, coloca a este ejercicio en el contexto concreto de la pareja heterosexual, adulta, casada, que forma una familia nuclear. Esto es relevante dado que hace evidente que la sexualidad de los adolescentes, que no corresponde a este modelo, se deja de lado, es decir, se le invisibiliza. Entre los principales efectos de esta invisibilización es que no se atienden de manera puntual las necesidades específicas de las y los jóvenes en lo que respecta a su educación en sexualidad.

Por otra parte, una de las maneras en las que el profesor construye su discurso es a través de una red de estrategias dis-

cursivas que contribuyen a presentar y promover un modelo de sexualidad que asume a la heterosexualidad, sus esquemas y cultura como norma. Entre estas estrategias se encuentran la naturalización del deseo heterosexual, la esencialización de los conceptos de género y sexo, la representación de la actividad sexual de los adolescentes como riesgosa, la representación del embarazo también como un riesgo y la normalización de las formas de regulación institucional de la sexualidad adolescente. Dichas estrategias no solo son empleadas para presentar un modelo específico, sino que también sirven para dar coherencia al discurso en tanto que éstas se van conectando entre sí al tiempo que se van apoyando en construcciones lingüísticas y retóricas cuyos efectos en la construcción discursiva se han descrito en páginas anteriores. Esta articulación entre estrategias y construcciones es consistente a lo largo del discurso, ello indica que operan en función de un eje articulador, dicho eje sería una estrategia de nivel macro.

Retomando la clasificación o taxonomía de las estrategias discursivas que proponen van Leeuwen y Wodak (1998: 92-93), en el nivel macro, es decir, el que corresponde al discurso en su totalidad, podemos encontrar cuatro tipos de macroestrategias: las constructivas, las de perpetuación y justificación, las de transformación y las destructivas. Según la evidencia que arroja el análisis realizado, la estrategia general o macroestrategia que prevalece en el discurso es una perteneciente al segundo tipo, es decir, una macroestrategia de perpetuación y justificación ideológica. Dicha estrategia estaría orientada a mantener el estatuto hegemónico de la heteronormatividad en el discurso pedagógico sobre otras formas no hegemónicas de concebir a la sexualidad, ya que esto reproduce un modelo particular de sexualidad que deriva de dicha ideología (un modelo heteronormativo de sexualidad), además de que se manifiesta abiertamente en contra de otras prácticas y concepciones de sexualidad que se le oponen o lo contravienen.

A su vez, esta macroestrategia está conformada y sustentada por estrategias de menor rango que tienen tres efectos

principales dentro del discurso: 1) normalizar el deseo heterosexual, 2) representar a la actividad sexual adolescente como riesgosa, y 3) normalizar las formas vigentes de regulación de la sexualidad que diferentes instituciones sociales como la escuela, la familia y la iglesia, ejercen sobre la sexualidad de los adolescentes. En conjunto, los efectos de estas estrategias y microestrategias contribuyen a mantener a la heterosexualidad normativa como el modelo hegemónico de sexualidad que prevalece en este discurso, ya que las formas de regulación del ejercicio en las que se basan están sustentadas en una concepción heteronormada de la sexualidad.

Adicionalmente se encontró que mediante la integración de ciertas nociones sobre sexualidad y de referencias a situaciones, prácticas, comportamientos, tipos de relaciones interpersonales, normas sociales, entre otros elementos que forman parte de las categorías y subcategorías que hemos examinado, en el contexto se hace manifiesto un modelo específico de sexualidad, esto es, un modelo heteronormado que evidencia que a este discurso le subyace una ideología acorde con la de la heterosexualidad normativa.

Dicha ideología se materializa de diversas formas en el discurso. Una de ellas consiste en hacer referencia explícita a ciertas instituciones sociales que están encargadas de regular la sexualidad de los adolescentes y representarla de forma tal que dicha representación reproduce los esquemas básicos de la heteronormatividad. Tal es el caso de la mención reiterada del noviazgo, que es incorporado como una subinstitución del matrimonio, en la que participan los jóvenes, en este caso adolescentes, para establecer relaciones heterosexuales entre ellos en las que está involucrado el afecto y el erotismo, pero que no ha sido concebida para que los adolescentes ejerzan libremente su sexualidad, sino como la antesala del matrimonio, la institución heterosexual por excelencia. De este modo, en su discurso el profesor configura una serie de pautas morales que restringen y regulan el ejercicio de la sexualidad en la adolescencia, al tiempo que normalizan el comportamiento

y el deseo sexuales. Éste último, el deseo sexual, concebido exclusivamente como heterosexual.

Lo expuesto en el párrafo anterior constituye uno de los principales hallazgos del estudio puesto que al inicio de la investigación se había considerado a la dimensión moral solo como un elemento marginal, dándosele prioridad a asuntos relacionados con la impartición de los contenidos curriculares referentes a la sexualidad y a los diferentes discursos y enfoques bajo los cuales se ha enseñado la educación sexual en México a lo largo de los últimos cincuenta años. Sin embargo, el hecho de que el maestro traiga a cuenta de manera constante el tema de la regulación social de la sexualidad en su discurso, un tema que no aparece en el currículum escolar, al menos no de forma explícita, habla del papel que juega esta regulación en el modelo de sexualidad que subyace al discurso pedagógico del maestro.

En adición al análisis de las estrategias, el análisis de las construcciones lingüísticas ayudó a revelar el contenido ideológico para el discurso en tres niveles lingüísticos: el gramatical, el retórico y el argumentativo.

En el nivel gramatical se encontró el uso de la construcción coordinada discontinua (o... o) para establecer la diferenciación sexual, una de las bases de la matriz sexo-género, la cual a su vez, es fundamental para comprender cómo opera la heteronormatividad en el nivel sociocognitivo. En adición a esto, se identificó el uso de la negación, la primera y segunda persona impersonal con función universalizante, del cuantificador flotante con uso pronominal “todos”, de la locución “ambos dos”, del adverbio temporal “cuando” y de marcadores temporales y espaciales precisos (adverbios y frases adverbiales) como marcadores epistémicos que se usan en el discurso para presentar a la heterosexualidad y al modelo de pareja y familia heterosexuales como normas.

En el nivel retórico se identificó el uso de discurso referido, de marcadores evidenciales, de la reiteración, de la petición de confirmación y de la matización, tanto atenuante como inten-

sificador, como recursos utilizados principalmente para legitimar el modelo de sexualidad que subyace al discurso, esto es, un modelo heteronormativo.

Por último, en el nivel argumentativo se identificaron recursos como el uso de casos representativos, de la revisión exhaustiva, de analogías, de lugares comunes o *topoi*, y esquemas de argumentación secuencial inductiva para representar diferentes aspectos de la sexualidad de forma tal que corresponde con las representaciones que ofrece el modelo heteronormativo de sexualidad.

Por una parte, se encontró que el hecho de que el maestro ubique el ejercicio de la sexualidad en un contexto adulto y doméstico, éste remite directamente a lo que se ha llamado en este libro la *unidad matrimonio-familia*. Otro aspecto que pone en evidencia la codificación de una ideología de sexualidad particular en este discurso son los modelos de pareja y familia a los que se hace referencia, ambos basados en principios de la moral conservadora católica. Son varios los efectos que tiene esto en el discurso.

En primer lugar, ubicar el ejercicio de la sexualidad en la unidad matrimonio-familia normaliza la heterosexualidad como se explica con detalle en apartado anterior. En segundo lugar, ciñe al ejercicio de la sexualidad en la edad adulta, cuando es deseable actualmente que las personas se casen y formen familias, dejando de lado el abordaje de la sexualidad adolescente con las características y problemáticas que le son propias.

En tercer lugar, se impone y reproduce un patrón cognitivo-discursivo que iguala sexualidad con procreación, pese a que, en una de las primeras sesiones de clase, y de acuerdo con lo establecido por el programa de asignatura, el profesor trata de asociar la reproducción con la reproductividad, es decir, intenta presentarla como una potencialidad más de la sexualidad y no como un aspecto invariablemente ligado a ella o como un efecto inevitable de su ejercicio. El que a fin de cuentas se imponga la noción de sexualidad igual a pro-

creación, impide hablar, entre otras cosas, de maternidad y paternidad voluntarias.

En cuarto lugar, se naturaliza una narrativa que concibe a la vida humana como una sucesión de acontecimientos cuyos hitos están marcados por eventos vinculados con la experiencia heterosexual social y culturalmente normada como son tener una pareja, casarse, tener hijos, etcétera. Esta narrativa puede considerarse como parte de lo que Bhattacharyya (2002) denomina la cultura heterosexual la cual, según la autora, tiene la función de legitimar y perpetuar la ideología heteronormativa al imponerse como modelo cultural hegemónico.

Por último, se encontró que al discurso del maestro le subyace lo que puede considerarse como una prescripción de la abstinencia sexual puesto que la idea de que la sexualidad solo puede ejercerse legítimamente en los confines del matrimonio y que los posibles efectos de su ejercicio (el embarazo, principalmente) solo pueden sobrellevarse de forma digna si uno está casado, conlleva la recomendación de postergar el inicio de la actividad sexual a la edad adulta, cuando es socialmente aceptable y, en algunos casos, legal que las personas se casen. La prescripción de abstinencia sexual que deviene de esta conjunción de discursos constituye además una forma de evitar lidiar directamente con la multiplicidad de manifestaciones, prácticas, significados y problemáticas propias de la sexualidad adolescente. Una de las repercusiones de esta evitación sistemática en discursos de este tipo es la imposibilidad de que se reconozcan plenamente los derechos sexuales de los adolescentes, en tanto que no se les considera cabalmente como sujetos de tales derechos.

Por otra parte, es importante mencionar que además de los resultados señalados se obtuvieron tres hallazgos cuyo surgimiento no había contemplado al inicio de la investigación más que marginalmente, dado que estos no figuraron en la literatura revisada. El primer hallazgo adicional fue que el profesor incluye en su discurso el tema de la regulación social

de la sexualidad, la cual, como él lo indica, puede ser ejercida por la escuela, por la iglesia y por la familia en tanto que se trata de instituciones sociales que tienen autoridad sobre los cuerpos de los adolescentes, aunque, según lo dice, estas formas de regulación también pueden ser ejercidas por los pares, es decir, por otros adolescentes en las interacciones cotidianas que tienen lugar en la escuela.

El segundo hallazgo es que la moral religiosa, más específicamente la católica, juega un papel importante en la construcción del discurso del maestro, ya que relaciona a ésta con la regulación social de la sexualidad y con el modelo de pareja y familia que se discutió en el capítulo 4. En un principio no se consideró al tema de la religión que profesa el sujeto de la investigación como relevante para el análisis del discurso. Sin embargo, en los resultados obtenidos se observó que la referencia a la religión, específicamente a la católica, es un factor que influye de forma notable en la conformación del discurso sobre sexualidad de un profesor que labora en una escuela pública y laica, por lo que cabría preguntarse si la presencia de la ideología sexual católica no es más bien ubicua en nuestra cultura y tendría que habersele dado dicho tratamiento desde un principio, y si, por su parte, la educación pública en México no es tan laica como se piensa, por lo que es necesario incluir el factor de la religiosidad en un análisis de este tipo, independientemente de qué sector educativo se trate.

Un hallazgo derivado del anterior es que existe una divergencia entre el discurso del profesor y el discurso del currículum escolar en tanto que la dimensión moral no es abordada, al menos no explícitamente, por el discurso curricular. Lo que se observa es que mientras que el del currículum se basa en un discurso laico y científico, en el del profesor se manifiesta una ideología acorde con la moral conservadora católica. Así, por ejemplo, el discurso curricular recomienda tomar decisiones racionales sobre el ejercicio de la sexualidad basadas en el conocimiento científico que se adquiere en la escuela acerca del uso de métodos anticonceptivos y la prevención de enfer-

medades de transmisión sexual, mientras que el discurso del profesor recomienda actuar con base en lo que es moralmente aceptable y hacerlo dentro de los límites de la moral sexual que predomina en la región en la que se realizó el estudio, es decir, la católica.

Esta divergencia entre el enfoque moral del discurso del profesor y el enfoque que podríamos considerar como científico del discurso curricular lleva a problematizar el concepto de heteronormatividad que en este libro y en la literatura consultada se ha venido entendiendo como un todo unificado, es decir, esto conduce a cuestionar el hecho de que exista un solo modelo de sexualidad al que puede denominársele heteronormativo y a plantear la posibilidad de distinguir entre diferentes modelos y, por tanto, entre diferentes ideologías que, si bien coinciden en asumir la heterosexualidad como natural, universal y como la única forma legítima de sexualidad, sus principios y antecedentes pueden ser distintos pero convergentes, como ocurre con la ciencia y la religión.

Adicionalmente, se hace manifiesta la necesidad de revisar la asunción de que dado que el Artículo 3º Constitucional consigna la laicidad de la educación provista por el Estado, esto significa que la educación en este país está plenamente secularizada, lo cual se pone en entredicho no solamente por los hallazgos de la investigación sino por otras prácticas que se han detectado que se dan en las aulas por parte de docentes quienes, bajo una perspectiva evidentemente religiosa, hacen una “lectura cristianizada” (Dobreé y Barreiro, 2007: 61) de diferentes temas de las ciencias tanto sociales como naturales, asumiendo esta lectura como parte de la base común cultural o del sentido común. Aquí es necesario apuntar que no se trata de poner en cuestión las creencias religiosas o espirituales de los docentes, las cuales en México están amparadas por el Artículo 24 para la totalidad de los ciudadanos (Gobierno de México, 2018); de lo que se trata es de enfatizar la importancia que tiene el apego al principio de laicidad en la impartición de contenidos de sexualidad en la educación básica, dado que

impartirla desde una perspectiva secular es la única forma de garantizar que ésta mantenga su carácter científico. De igual modo, la laicidad es una condición necesaria para avanzar en el reconocimiento de los derechos de los y las adolescentes (particularmente sus derechos sexuales y reproductivos), además de que constituye una vía para la democratización de esta educación en tanto que permite incluir los intereses y demandas de información de estos sectores de la población en los programas de educación sexual.

Por otra parte, tras hacer un balance de los alcances y limitaciones del estudio realizado, se pudieron identificar algunos puntos o áreas de oportunidad a partir de las cuales se elaboraron algunas recomendaciones para estudios que pretendan continuar esta línea de investigación.

- a) Tomar en cuenta, para la selección de los sujetos de la investigación, variables como la edad, el sexo, la orientación sexual, si se profesa o no una religión y, de ser así, de qué religión se trata, el contexto (si es rural o urbano), etcétera; como factores que pueden conducir a la obtención de resultados divergentes o, inclusive, contradictorios.
- b) Ubicar el estudio en contextos institucionales diferentes al educativo pero cuyos discursos también impacten de manera similar a la población adolescente, como puede ser en el sector salud.
- c) Profundizar en el análisis del papel que juega la prevalencia de la moral católica en México en la reproducción de un discurso heteronormativo, tanto por parte de las instituciones sociales que tienen autoridad sobre los cuerpos de los adolescentes, como por parte de los agentes discursivos que participan produciendo y reproduciendo estos discursos en dichas instituciones.
- d) Replicar el modelo de análisis planteado en la investigación con un diseño metodológico de casos múltiples ya que puede ofrecer la posibilidad de teorizar los resultados que se obtengan.

- e) Desarrollar investigaciones que utilicen el método de análisis del discurso que aquí se plantea pero que no aborden el mismo problema, sino problemas similares o de algún modo relacionados, de manera que sus resultados puedan ser contrastados para evaluar los alcances, limitaciones y la confiabilidad del método.

Con base en estas recomendaciones distinguen tres posibles líneas de investigación a seguir en estudios posteriores:

- a) Formas institucionales de regulación de la sexualidad de los adolescentes que se ejercen a través de la producción y reproducción de discursos.
- b) El papel de los agentes discursivos en la reproducción y/o transformación de los discursos institucionales sobre la sexualidad.
- c) Procesos de generación y sedimentación de significados sobre la sexualidad que se dan a través de la producción y reproducción de discursos en contextos institucionales como el educativo, el académico y el del sector salud.
- d) Secularización de la educación sexual.
- e) Sesgos en la enseñanza de la educación sexual y sus efectos.

Cabe señalar que tanto las recomendaciones como las sugerencias para desarrollar nuevas líneas de investigación que aquí se plantean son producto y consecuencia de la contrastación entre las aportaciones del marco teórico, el análisis de los datos obtenidos, así como de las propias reflexiones que han tenido lugar a lo largo del proceso de investigación que duró tres años. De igual forma, se espera que este primer acercamiento teórico y empírico a la problemática aporte no solamente al entendimiento de los procesos de producción y reproducción de discursos, sino también pueda servir de base para plantear vías para su transformación efectiva.

En este sentido y para terminar, quisiera mencionar, que dado el enfoque y alcances de la investigación, así como los propósitos que la motivaron, si bien los hallazgos presentados no pueden dar pie a generalizaciones, si se pretende construir a partir de ellos un primer acercamiento teórico al estudio de los discursos sobre sexualidad en contextos educativos, en este caso, desde una perspectiva lingüística crítica centrada en los discursos de los docentes y en los efectos de omisión y exclusión de la sexualidad periféricas del currículo de la educación básica. Quedan aún varias perspectivas desde las cuales abordar el tema y diversas aristas por estudiar, por lo que se extiende una invitación a los lectores y lectoras de este libro a reflexionar sobre las temáticas y problemáticas que aquí se abordaron y, en todo caso, continuar con esta empresa, puesto que la investigación que tiene por objeto contribuir a la mejora educativa no puede sino ser entendida como un esfuerzo colectivo que atañe no solo a los directamente involucrados en las tareas educativas, sino a la sociedad en general.

ANEXOS

Anexo 1 relación de escuelas visitadas

Centro de Desarrollo Educativo "Centro"	Secundaria General No. 1 "Lic. Benito Juárez" Secundaria General No. 3 "Congreso de Anáhuac" Secundaria General No. 6 "José Guadalupe Posada"
Centro de Desarrollo Educativo "Morelos"	Secundaria General No. 5 "Convención de Aguascalientes" Secundaria General No. 18 "Congreso de Chilpancingo" Secundaria General No. 32 "Francisco Aguayo Mora"
Centro de Desarrollo Educativo "Ojocaliente"	Secundaria General No. 7 "Profesor José T. Vela Salas" Secundaria General No. 13 "Ricardo Flores Magón" Secundaria General No. 16 "Otilio Montaña"

Anexo 2

Formato del cuestionario

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Doctorado en Estudios Socioculturales

Cuestionario exploratorio

El presente cuestionario forma parte de los instrumentos elaborados para la obtención de datos de la investigación titulada “Heteronormatividad y discurso pedagógico sobre sexualidad. El caso de la educación secundaria en México”, que la mtra. Laura Rangel bernal, alumna del tercer semestre del doctorado en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, realiza para la obtención del grado académico.

Este instrumento es de carácter exploratorio y sus resultados servirán para determinar la muestra de docentes que posteriormente participarán en la investigación, por tanto, éste no será emplea con fines de evaluación de ningún tipo.

1. Nombre :
2. Asignatura que imparte:
3. Escuela(s) en la(s) que trabaja, turno(s) y grado(s) que atiende)
4. ¿Usa algún libro de texto como material de apoyo para sus clases? De ser así, anote los datos bibliográficos del mismo:
5. ¿Trabaja los temas referentes a la sexualidad humana en sus clases de acuerdo con lo estipulado en los programas vigentes de asignatura?
6. Cuando trabaja los temas de sexualidad en sus clases, ¿aborda el tema de la orientación sexual o el de la diversidad sexual?

7. ¿Considera que sea necesario/importante abordar estos dos temas en las cuales de Ciencias I y de Educación Cívica y Ética de nivel secundaria? ¿Por qué?
8. Para seleccionar la muestra de profesores que participarán en esta investigación, es necesario que accedan a la realización de una serie de observaciones de clase y a una entrevista en la que se preguntará a los maestros sobre la forma en la que tratan los temas de sexualidad en sus clases. ¿Le interesa participar en una investigación? SÍ NO
9. En caso de que su respuesta sea afirmativa, anote un número telefónico o alguna dirección de correo electrónico a través de la cual la investigadora pueda ponerse en contacto con usted.

Gracias por su participación.

Anexo 3

Primera sesión

Realizada el 16 de febrero de 2015.

Grupo: primero “G”

Número de alumnos presentes: 22.

Parte 1

Hora de la clase: de 4:30 a 5:20 pm.

Duración de la grabación: 46 minutos, 58 segundos.

El maestro dedica algunos minutos al inicio de la clase para devolver unos cuadernos que tiene sobre su escritorio a algunos de los alumnos. También comenta con ellos algunas cosas sobre las tareas que entregaron. Una vez que termina se dirige al grupo en general.

M: Tema nuevo, jóvenes.

Fredy: Eh... ¿Es en el libro profe?

Algunos alumnos preguntan qué bloque es.

M: Bloque cuatro. Este es el... [Toma un cuaderno del escritorio y lo revisa] ¿Es que no saben cómo se llaman? [Dice esto porque el cuaderno no tiene nombre y por tanto, no puede devolverlo a su dueño]. ¿En esta no escribieron? [Se refiere al cuaderno que tiene en la mano] ¿El viernes? ¿Quién escribió el viernes aquí?

F: en mi libreta.

A: Yo y esta Lis.

M: ¿Es tu libreta?

A: Sí.

M: ¿Es que no sabes cómo te llamas? [El alumno se levanta y va al escritorio por su cuaderno]

M: A ver, hoy voy contigo. [Le dice a un alumno que está sentado al fondo del salón]

F: ¿Conmigo? [Interviene pero el maestro no se está dirigiendo a él]

M: ¿Tú qué? ¿Te conozco? [Lo dice serio pero en tono de broma]

F: Sí.

M: Ah...

K: ¿A qué hora a qué hora, maestro? [El maestro les solicita a los alumnos que anoten su nombre, la fecha, el nombre de la asignatura y la hora en la que se imparte la clase en la parte superior de la hoja en la que están escribiendo].

M: De tres... De cuatro y media a cinco diez.

A: Veinte.

M: [El maestro se queda pensando un momento cuando un alumno lo corrige] De cuatro y media a cinco veinte.

A: ¿Le ponemos asignatura Ciencias I? ¿Le ponemos de cuatro veinte? ¿De tres y media a cinco veinte? [Un alumno se acerca al escritorio y le pregunta algo al maestro]

F: ¿Profe? ¿Profe, ya empezamos con el bloque, con el bloque cuatro?

A: Cinco.

M: Secuencia 25. El bloque cuatro empezó desde la secuencia anterior.

A1: ¿Secuencia 25, profe?

A2: 25

A3: Página 194.

B: ¿Le ponemos asignatura énfasis biología o...?

F: ¿Profe, hoy es dieciséis? [El maestro lo ignora]

M: Tú vente para acá por favor. [Se dirige a un alumno que está sentado en la última butaca de la fila que está junto a la

pared en el extremo izquierdo del salón. Le pide que se cambie de lugar y se siente al frente].

A: ¿Con la silla?

M: Pues si no quieres estar dos horas parado, vente con todo y mesa. Te quiero aquí adelante, como los niños de la... De primero, aquí. A la otra te vas al rincón de pensar. [El alumno se cambia de lugar] Los aprendizajes esperados son: explica cómo la sexualidad... [Empieza a dictar y a anotar en el pizarrón lo que está dictado]

B: ¿Los aprendizajes esperados, verdad?

F1: Sí.

M: [Continúa dictando] Explica cómo la sexualidad es una construcción... Cultural y se expresa...

A: Le hablan profe. [Una maestra llega al salón y se asoma por una ventana].

Maestra: Maestro, me permite a unos niños por favor. [El maestro asiente] Ustedes saben quiénes son. [La maestra se dirige a algunos de los alumnos] Pedro, Nacho, Trinidad... [Los alumnos nombrados se levantan y se dirigen a la puerta del salón] Ándale Nacho. Maestro, después de receso son... Después de receso son otros tres [alumnos] diferentes, eh... [El maestro asiente y la maestra junto con los tres alumnos se retiran].

M: [Continúa dictando y escribiendo] Hacia una sexualidad...

A: Comper, profe. [El maestro se mueve hacia un lado para dejar que los alumnos vean lo que está anotando en el pizarrón]

F: ¿Profe?

M: No estoy.

F: Oh... ¿Profe? ¿Qué página? ¿Eh? ¿Qué página?

A: ¿Ése es el tema profe?

B: ¿Profe, profe? ¿La ovulación y eso es el tema? ¿El último? ¿Profe?

M: Sí. Ya tenemos los aprendizajes, ya tenemos el contenido, ya tenemos el tema: valoración de los aprendizajes de la sexualidad como construcción cultural y sus potencialidades en las distintas etapas del desarrollo humano. ¿Israel?

I: Mande.

M: ¿Qué quiere decir desarrollo humano?

I: ¿Qué? ¿Desarrollo humano?

M: Desarrollo humano.

A1: Profe.

A2: Profe.

F: Yo, profe.

I: Por ejemplo... La estatura.

M: ¿La estatura?

Fredy: Los vellos púbicos.

M: ¿Los qué?

F: Los vellos púbicos o... Eso [se ríe].

M: ¿Desarrollo humano son los vellos púbicos? [Varios alumnos se ríen]

F: Está chiquito y luego se...

M: Eso no será algo que se relaciona con nuestra...

A: Sexualidad.

M: Pero sobre todo cultural, porque cuando comenzamos a escuchar algo relacionado con el sexo o con la sexualidad nos da pena, nos cohibimos, nos chiveamos, ¿sí o no? Entonces, ¿qué es desarrollo humano?

F: Que va creciendo, creciendo, se desarrolla...

M: Que va creciendo, las etapas...

F: Se desarrolla...

M: Las etapas biológicas que tenemos en nuestra vida...

F: Muere... ah, no... ¿Cómo?

M: Y es lo que tenemos que relacionarlo: nuestra sexualidad con el desarrollo humano, pero lo más importante de todo muchachos, ustedes como mujeres, como hombres, como niños, como damas, como caballeros, debemos de darle una valoración, esa valoración va a depender de nosotros de acuerdo a lo que vayamos viendo desde el kínder hasta la fecha. Desde... Desde primero de kínder nos empezaron a enseñar las partes del cuerpo: desde la mano, la cabeza, el ojo, el ombligo, mano derecha, mano izquierda. Llegamos a primero de primaria y me empezaron a valorar lo que venía siendo cabeza, tronco, extremidad inferior, extremidad superior, ¿sí?

F: Pierna, rodilla.

M: Rodilla, pie, pierna derecha, pierna izquierda y ahí hasta nos ponían la broma las maestras: ¿No nos daban los dos calcetines? ¿Sí o no? ¿A ustedes no les tocó? [Varios alumnos contestan que no] Nos daban dos calcetines y nos decían, ponte el calcetín derecho y ponte el calcetín izquierdo.

F: [se ríe] Oh, los dos son iguales.

M: ¿Sabes que un niño sí se puso el derecho y luego el izquierdo?

F: No.

M: Agarró el de mano izquierda y el de mano derecha y agarró... Éste va a la derecha y éste va a la izquierda. [Algunos alumnos se ríen]

M: O sea, esto va en función a la perspectiva en la que, de acuerdo cómo lo vayamos a ver, ¿de acuerdo? Y ahí también

vamos a encontrar que le tenemos que dar una importancia, ésa importancia va a ser para nosotros de mucho valor y la vamos a relacionar sobre todo con nuestros valores institucionales, con todo el respeto, la tolerancia, la amabilidad, ¿sí? La disciplina y el profesionalismo, que a ustedes como alumnos y a nosotros como maestros la estamos tomando, que vienen siendo todos esos cambios de ahí vamos a encontrar que nosotros vamos a tener que buscar o que encontrar ciertas características, estas características van a ser variadas en nuestro quehacer. ¿Por qué nuestro quehacer? Porque... La relación que tenemos es sexual; en este momento, la relación que tenemos es una relación sexual, ¿por qué Michelle?

A: ¿Yo? ¿Michelle?

M: O tú, tu...

A: Yo no soy.

M: Es que Brisca está muy ocupada, por eso no le pregunta a ella.

A: ¿Por qué?

M: ¿Por qué? ¿Por qué estamos en una relación sexual?

F: Yo.

M: A ver tú.

Fredy: Porque vamos dependiendo de nosotros y porque vamos creciendo.

M: ¿Por qué estamos en una relación sexual ahorita?

Brandon: Porque nos vamos desarrollando.

M: Aparte, ¿por qué? Porque estamos dos tipos de sexos aquí: masculino y femenino... O sea que no es necesariamente, ¿sí? La unión de genitales para contar lo que es sexo. Sexo es masculino y es femenino, hembra y macho, ¿sí? En la especie; en las plantas nada más hay una, a reserva de las que tienen los dos, que luego más adelante vamos a encontrarlas por ahí. Y

por esa razón vamos a ver nuestras imágenes que están en la página 192... Y nos vamos a ir contestando esas preguntas. Observamos las imágenes, observamos a los compañeros, me acuerdo cómo está la entrada a mi casa, la entrada a mi escuela de... En relación a mis demás compañeros, para revisar, ¿sí? Nuestros antecedentes. Vamos a ver qué es lo que vamos entendiendo o lo que ustedes ya han entendido por lo que es... ¿Sí? La sexualidad. [Lee la primera pregunta] ¿Qué entiendes por sexualidad? La primer pregunta. ¿Ya vieron las fotos?

M1: ¿Las anotamos? [...]

F: ¿Profe? ¿Las vamos a ir respondiendo todos juntos?

M: ¿Perdón?

Fredy: ¿Las vamos a ir respondiendo todos juntos? ¿O yo?

M: Cada quien y las vamos a ir acomodando ahorita para ubicarnos en esta relación. [Se acerca con uno de los alumnos de aprendizaje especial y le señala donde están localizadas las preguntas en el libro de texto]

M: ¿Ya? [Varios alumnos responden que ya terminaron] ¿Qué entendemos por sexualidad?

Brandon: Pues la...

F: Diferentes géneros.

M: Diferentes tipos de géneros, sí.

B: Sabes si hay diferencias...

M: No te oigo.

B: Saber si hay diferencias...

M: A ver, quítate eso de aquí [Algo que el alumno trae en la boca]. Ahora sí, contéstame.

B: ¿Sabes si hay diferencias entre sexualidad y sexo? [Lee la siguiente pregunta].

M: No, no, ¿qué entiendes por sexualidad?

B: [Murmura algo que no se escucha en la grabación]

M: ¿Eh? No, no. Estamos contestando esto: ¿qué entiendes por sexualidad? [Brandon se queda pensando pero no responde]. ¿Usan mucho la sexualidad?

F1: Yo, yo.

M: El moño, el adorno, el labial, el mechón.

Fredy: El mechón.

M: Eso es parte de la sexualidad, la vestimenta es parte de nuestra sexualidad.

B: Oh, sí... Para querer atraer.

M: No precisamente para la atracción, si no primeramente para sentirte bien contigo mismo, ¿sí?

M: No es lo mismo que veamos a una persona sucia... despeinada o... mal, ¿Sí? A una persona bien vestida, bien arreglada, ¿sí? Te aseguro que van a ir al cien, el cien, cien. ¿Sí o no?

F: ¿Profe? Y que hay diferente género o sea diferente...

B: Características.

F: Características en uno.

M: La sexualidad siempre va a tener eso, diferentes características, vamos con la que sigue. Creo que nomás dos vinieron a clase [se refiere a Fredy y Brandon]. ¿Sabes si hay diferencias entre la sexualidad y el sexo?

F: Es cuando... la sexualidad.

M: Repito, ¿sabes si hay diferencia entre sexualidad y sexo? [Fredy e Israel contestan que sí]

F: ¿Cuál?

M: ¿Qué diferencia hay?

B: Que la sexualidad es lo que...

M: No te oigo.

B: La sexualidad es lo que acaba de decir y lo que el sexo es para la reproducción.

F: No, sexo... sexo, o sea...

M: Y ¿qué acabo de decir?

F: Sexo es, o sea, sexualidad es verse bien, ¿no? Y sexo es lo mismo, o sea tiene...

M: El género masculino y femenino. Nuestra sexualidad es ¿buscar nuestras apariencias entonces?

F: Sexualidad es para reproducirse.

M: Y ¿el sexo es para reproducirte? ¿En relación a?

B: Género.

M: A ver, saquen su diccionario de español... ¿Quién trae su diccionario de español? [Algunos alumnos levantan la mano] Sáquenlo. Esto que acabamos de conocer es un conocimiento empírico, o sea que conocemos en diferentes formas. A ver, a ver, ¿quién trae su diccionario?

F1: Kimberly trae profe.

M: ¿Ya? ¿Qué encontraste? [Se dirige a uno de los alumnos se sientan al fondo del salón] Tú traías, sácalo. ¿Qué quiere decir sexo y qué quiere decir sexualidad? ¿Nadie trae su diccionario?

F: Sexo es género y sexualidad es cuando uno, o sea, tiene relaciones sexuales...

M: Sí, pero ya no quiero empírico, quiero... Quiero más... definido. No...

A: ¿Profe? ¿No tenemos que poner eso?

M: [El maestro asiente] ¿Sí o no? Póngale ahí entonces, por

favor. Vamos a encontrar bien la definición porque si no, me voy a tardar todo el día. [min. 23]

M: Sexo, punto y guión.

A: ¿En dónde?

B: Profe, ya encontré sexo [en el diccionario].

M: ¿Perdón?

B: Ya encontré sexo.

M: A ver... [Comienza a leer una de las alumnas]

A: Diferencia en la forma del cuerpo y en la constitución física de un ser vivo que distingue al macho de la hembra y al hombre de la mujer. [Lee los ejemplos] No puedo averiguar de qué sexo de mi tortuga, sigo sin saber si es macho o hembra. Conjunto de individuos que son [inaudible].

M: ¿Entonces qué es? A ver, ya se los dijo.

F: El tipo de género... En, en ser vivos o en... por ejemplo animal y así.

M: Sí, pero casi, casi lo vamos combinando. A ver, chécale... Primeramente vamos a entender que es un proceso de combinaciones y mezclas de rasgos. Pónganle ahí. [Empieza dictar]

A: ¿Cómo profe?

M: Es un proceso de combinaciones y mezclas de rasgos...

A: ¿Es un proceso?

M: De combinaciones y mezclas de rasgos... Genéticos... y mezclas de rasgos genéticos... dando por resultado variedad de organismos... Variedad de organismos entre los que encontramos masculino, femenino...

F: Hembra y macho.

M: Hembra y macho.

F: En la planta, ¿no?

M: ¿Perdón?

Fredy: En la planta.

M: Vamos a entender primero la de nosotros y luego la de las plantas. Lo que pasa es que las plantas vas a encontrarlas las dos juntas, las que tienen flor y las que no tienen flor y vas a encontrar ahí los dos órganos sexuales, entonces por eso necesitamos distinguir primero una y luego la otra.

B: Sí, es cierto que los árboles... los pinos, los que tienen unas bolitas así, ¿son las hembras, los machos?

M: ¿Las qué?

B: Son los pinos que tienen unas bolitas que son los machos.

M: Sí, no son los pinos son eucaliptos.

B: Um... Eso.

M: Y sexualidad, punto y aparte: sexualidad humana...

B: ¿Sexualidad humana?

M: Conjunto de comportamientos, conjunto de comportamientos... Para la satisfacción de necesidades y deseos,

F: ¿Satisfacción de qué, profe?

M: De necesidades y deseos sexuales... Estamos con sexualidad humana, eh? Ahí es donde nosotros vamos a encontrar... ¿En qué me quedé?

F: Eh... Necesidades y deseos sexuales.

B: Deseos sexuales.

M: Coma, excitación, reproductividad, goce, placer, erotismo...

B: ¿Erotismo, qué?

F: Atracción.

M: Atracción también. Excitación, goce, placer, acto sexual o relación sexual, etcétera. Punto y aparte.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Juez, L. (2009). *Perspectives on discourse analysis: theory and practice*. Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Alegre Benítez, C. (2013). “La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela”. Recuperado de www.americalatina-genera.org/es/index.php?option=com
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2007). *Educación de la sexualidad: ¿en la casa o en la escuela? Los géneros, la escuela y la educación profesional de la sexualidad*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Amuchástegui, A. (2006). “Procesos subjetivos de ciudadanía en México: heteronormatividad y salud”. En Cáceres, F. C., G. Careaga, T. Frasca y M. Pecheny, (2006). *Sexualidad, estigma y derechos humanos. Desafíos para el acceso a la salud en América Latina* (pp.). Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Amuchástegui, A. y Rodríguez, Y. (2005). “La sexualidad: ¿invencción histórica?” Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S_01_05_La%20Sexualidad.pdf
- Anzaldúa, J. y Yurén, T. (2011). “Diversidad en la escuela: prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de los estudiantes gay de nivel medio superior”. *Perfiles Educativos*, 33(133), 88-113. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982011000300006&lng=p-t&nrm=iso
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombreros. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Aultman, J. M. (2006). “Eugenics and Ethics in the 21st Century”. *Genomics, Society and Policy*, 2(2), 28-49. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2F1746-5354-2-2-28.pdf>
- Barker, C. y Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis. A dialogue on language and identity*. Londres: Sage Publications.
- Bassols Batalla, N. (1979). *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. España: Morata/Fundación Paideia.
- Bhattacharyya, G. (2002). *Sexuality and society. An introduction*. Londres: Routledge.
- Boccardi, F. (2014). “Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual”. Recuperado de <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/antiores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf>.
- Bonilla, J. L. (4 de abril de 2016). “Aseguran que es un mito que la verbena sea feria de embarazos”. *Hidrocalido Digital*, <http://www.hidrocalidodigital.com/local/articulo.php?idnota=105433>
- Borman. K. M, Timm, P. El-Amin, Z. y Wiston, M. (1990). “Using qualitative research methods to explore multicultural education”. En Grant, C. (ed.) (1990). *Research directions for multicultural education*. Inglaterra: Falmer.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. Estados Unidos: Routledge.
- _____ (2001). *El género en disputa y la subversión de la identidad*. México: Paidós/ Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calixto Flores, R. (2003). “Limitaciones y alcances de los libros de quinto y sexto grados de primaria en educación de la sexualidad”. *Revista Xictli*, 50. Recuperado de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/calixto.htm>
- Campos García, A. (2012). “Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario”. *Revista Universidad de la Habana*, 273(enero-julio 2012). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317098225_Racializacion_racialismo_and_racism_Un_discernimiento_necesario
- Castillo Troncoso, A. del (2000). “La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta”. *Estudios Sociológicos*, XVIII(1), 203-226. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59805207.pdf>
- Caséz Menache, D. (2011). “La misoginia”. Conferencia en audio. Recuperado de <https://descargacultura.unam.mx/la-misoginia-54513>

- Centro de Investigación en Enfermedades Infecciosas (2011). *30 años del VIH-SIDA: perspectivas desde México*. México: CIENI/Fundación México Vivo/Grupo Medios.
- Costales Villarroel, M. A. (2011). *Sexualidad educada: discurso de educación sexual desde el colegio y el estado*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Cruickshank, J. (2012). "The Role of Qualitative Interviews in Discourse Theory". Recuperado de <http://cadaad.net/journal>
- Cruz Ramos, L. (2011). "La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros". Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de Investigación Educativa recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1935.pd
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico: la educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Díaz Villa, G. (2011). "En la escuela no tenemos la confianza". En Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual* (pp. 81-102). Buenos Aires: La Crujía.
- Dijk, T. A. van (1995). "Principles of critical discourse analysis". En *Discourse and society*, 4(1), 249-283. Recuperado de <http://das.sagepub.com/content/4/2/249.abstract>.
- _____ (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____ (2004). *Conferencia Discurso y dominación*. Recuperado de www.bajofuego.org.ar/textos/Discurso_y_dominacion.pdf
- _____ (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- _____ y R Wodak, (2011). "Critical discourse analysis". En Teun A. van Dijk, *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. Discourse as Social Interaction* (pp.258-284), 2a. ed. Londres: Sage
- Dides, C. (2006). *Voces en emergencia: el discurso conservador y la píldora del día después*. Chile: FLACSO.
- Driver, S. (ed.) (2008) *Queer youth cultures*. Estados Unidos: State University of New York Press.

- Dobrée, P. y Bareiro, L. (2007). “Estado laico, base del pluralismo”. En Ortiz Magallón, R. (2007). *Estado laico, condición de ciudadanía para las mujeres*. México: Grupo Parlamentario del PRD. Cámara de Diputados. Congreso de la Unión LX Legislatura.
- Doxrud, J. (2017). *El marxismo después de Marx: el marxismo occidental*. Recuperado de <http://www.libertyk.com/blog-articulos/2017/7/22/6-el-marxismo-despus-de-marx-el-marxismo-occidental-por-jan-doxrud>
- Duvet, F. (2007). “El declive y la mutación de la institución”. *Revista de Antropología Social*, 16, 36-66.
- Ebel, L. , Troncoso, A., Cañoles, R., Horning, A. y Corti, D. (2008). “Migración de dispositivo intrauterino a vejiga: aportación de cuatro casos”. En *Actas Urológicas Españolas*, 32(5), 530-532.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. y R. Wodak, (2011). “Critical discourse analysis”. En Dijk, T. A. van *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. Discourse as Social Interaction* (pp.258–284), 2a. ed. Londres: Sage.
- Flores, J. (2009). “Desnudez: controles y descontroles”. En Muñoz, Rubio, J. (coord.) *Contra el oscurantismo. Defensa de la laicidad, la educación sexual y el evolucionismo* (pp. 279-295). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Alcaraz, M. A. (2001). “La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta”. En *Revista Educar*, 17, 68-77. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_288/a_7565/756
- García, A.A. y Casado. E. (2008). “La observación participante: sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género”. En Gordo López, A. J. y Serrano Pascual, A. (coord.) (2008). *Estrategias cualitativas de investigación social*. España: Pearson Educación.
- Gobierno de México (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Mexico/mexico1917>
- _____ (1936). *Ley General de población*. Diario oficial de la Nación, México.

- _____ (1973). *Ley General de población*. Diario oficial de la Nación, México.
- _____ (1992). *Acuerdo nacional para la modernización educativa*. Diario oficial de la Nación, México. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- _____ (2001) *De las comisiones unidas de puntos constitucionales y de educación pública y servicios educativos, con proyecto de decreto por el que se adiciona el Artículo 3º en su párrafo primero y fracciones III, V y VI, y el Artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación preescolar*. Recuperado de http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2001/12/asun_1487_20011229_862733.pdf
- _____ (2018). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Diario Oficial de la Nación. Recuperado de <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10559>
- _____ (2018). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Diario Oficial de la Nación. Recuperado de <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10559>
- González, A. y Castellanos, B. (1996). *Sexualidad y género: una conceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio*. Tomo II. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González González, F. (2009). “Sociedades reservadas en el siglo XX”. en Muñoz, Rubio, J. (coord.) (2009). *Contra el oscurantismo. Defensa de la laicidad, la educación sexual y el evolucionismo* (pp. 367-391). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granados Cosme, J. A. (2002). “Orden sexual y alteridad. La homofobia masculina en el espejo”. En *Nueva Antropología*, XVIII(61). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/159/15906104.pdf>
- Hammersley, M. (2013). “On the ethics of interviewing for discourse analysis”. Recuperado de <http://qrj.sagepub.com>
- Hernández Morales, G. y Jaramillo Guijarro, C. (2000). “Violencia y diferencia sexual en la escuela”. En Santos Guerra, M. A.

- (2000). *El barén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/1357-panorama-educativo-de-mexico-2012-educacion-basica-y-media-superior>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Sitio de información*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Ags/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=01>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2014). *Análisis sobre educación sexual integral, conocimientos y actitudes en sexualidad de adolescentes escolarizados. Informe final*. México. Recuperado de http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/transparencia/estudios_opiniones/InformeFinal_INSP.pdf
- Jäger, M. (2001). "Discourse and knowledge: theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis". En Wodak, R. y M. Meyer, (2001). *Methods of critical discourse analysis* (pp. 32-61). London: Sage Publications.
- Juárez, F. y Gayet, C. (2005). "Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas". En *Papeles de Población*, 11(45), 177-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204508>
- Kurczyn, P. y Arenas. C. (2014). "Población en México, un enfoque desde la perspectiva del derecho social". En Valdés, L. M. (2009). *Derechos de los mexicanos: introducción al derecho demográfico* (pp. 57-79). México: Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2638/7.pdf>
- Lamas Rojas, H. (2001). "Modelos de sexualidad humana". En *Revista Liberati*, 7. Recuperado de http://www.academia.edu/9076165/MODELOS_DE_LA_SEXUALIDAD_HUMANA

- Leeuwen, T. van y R. Wodak, (1999). “Legitimizing immigration control: a discourse-historical analysis”. En *Discourse Studies*, 1(1), 1999, pp. 83-118.
- Librería Editrice Vaticana (1997). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Vaticano. Recuperado de <https://www.arguments.es/comunicar/lafe/wp-content/uploads/2017/11/Catecismo-Iglesia-Catolica.pdf>
- Limón, S., Mejía, J. y Aguilera, J. E. (2012). *Biología. Ciencias*. México: Ediciones Castillo. [Serie Secundaria Fundamental].
- Márquez Morfín, L. y Molina del Villar, A. (2010). “El otoño de 1918: las repercusiones de la pandemia de gripe en la ciudad de México”. En *Revista Destacados*, 32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1405-92742010000100010&script=sci_artt
- Martínez, A., Meneses, A. y Sarabia, D. (2004). “La educación para la salud sexual de los adolescentes en Canadá y Chile: una mirada desde las políticas públicas”. Recuperado de <http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/la-educacion-de-la-salud-sexual-de-los-adolescentes-en-canada-y-chile-una-mirada>
- Monsiváis, C. (2010). *Que se abra esa puerta. Crónicas y ensayos sobre la diversidad sexual*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Morán Faúndes, J. M. y Vaggione, J. M. (2012). “Ciencia y religión (hetero)sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidad en Argentina y Chile”. En *Contemporánea, Revista de Sociología da UFSC*, 2(1), 159-185. Recuperado de <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/64/37>
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la “disidencia”*. Buenos Aires: Paidós.
- Oficina Regional de la OMS y BZgA. (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa*. Colonia, Alemania. Recuperado de https://www.bzga-whocc.de/.../user.../Standards_for_sexuality_education_Spanish.pdf
- Ojeda Sánchez, A. (2010). “¿Alguien sabe quiénes somos? Mapas conceptuales sobre la diversidad sexual”. En Parrini, R. *Instruc-*

- ciones para vivir en un mundo diverso, Sujeto, cultura y diversidad sexual.* México: Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México/UNIFEM.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo.* Argentina. Recuperado de https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sh-linkages-rh/es/
- Osses Bustingorry, A., I. Sánchez Tapia, Ibáñez Mancilla, F. M. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico.* En *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007
- Pérez Reynoso, M. A. (2009). “El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socio- educativas”. En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Recuperado de http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1076-F.pdf
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación cualitativa.* Madrid: Mondadori.
- Popoviciu, L., Haywood, C. and Mac an Ghail, M. (2006). “The promise of post-structuralist methodology: ethnographic representation of education and masculinity”. En *Ethnography and Education*, 1(3), 343-472.
- Ramos Romero, G. (2010). “Los antecedentes históricos en la investigación educativa”. En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/22/grr.htm>
- Real Academia Española (2011). *Nueva Gramática de la lengua española.* España: RAE.
- Rico, B., Fienholz, D. y Río, A. del (2003). “Salud reproductiva y políticas públicas: avances y asignaturas pendientes”. En Brongan, M. y Denman, C. (eds.) (2003). *Salud reproductiva. Temas y debates* (pp. 181-200). México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Rivers, K. y Aggleton, P. (1999). “Adolescent sexuality, gender and the HIV epidemic. HIV and Development Programme”. Recu-

perado de <https://pdfs.semanticscholar.org/66f6/1cbfa8e6c-beab92c3a805593cf4000c01e22.pdf>

- Rodríguez, G. (2004). “¿Cuáles son los beneficios de la educación sexual?”. Recuperado de <http://www.afuentes.org/wpcontent/uploads/2009/11/beneficiosdelaeducacionsexual.pdf>
- Rodríguez, G. (2005). “Las trincheras del conservadurismo en la educación sexual”. En de la Torre, Renee (comp.). *Los rostros del conservadurismo mexicano* (pp. 289-308). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ross, E. y R. Rapp, (1997). “Sex and society. A research note from social history and anthropology”. En Lancaster, R. y di Leonardo, M. (eds.) *The gender/sexuality reader. Culture, history, political economy*. Gran Bretaña: Routledge.
- Rubio Auriolos, E. (ed.) (2004). *Lo que todo clínico debe saber de sexología*. México: Edición y Farmacia.
- Sauerteig, L. D. H. y Davidson, R. (2009). *Shaping the sexual knowledge. A cultural history of sex education in twentieth century Europe*. Nueva York: Routledge.
- Sandoval Flores, E. (2007). “La reforma que necesita la secundaria mexicana”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003209>
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*, recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_348.pdf
- _____, (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, (2006). Diario Oficial de la Nación, México, recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>
- _____, (2009). *Acuerdo número 494 por el que se modifica el diverso 181 por el que se establece el Plan y Programas de Estudio para Educación Primaria*. Diario Oficial de la Nación, México, recuperado de <http://seer.slp.gob.mx/TRANSPARENCIA/Acuerdo%20Secretarial%20494.pdf>

- _____, (2010). *Acuerdo número 181 por el que se establece el Plan y Programas de la Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____, (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____, (2013). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Ciencias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____, (2015). *Principales cifras del sistema educativo mexicano 2014-2015*. México: Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública, obtenido el 18 de enero de 2016 desde http://planeacion.sep.gob.mx/assets/images/principales_cifras/2014_2015_PRINCIPALES_CIFRAS_BOLSILLO.pdf
- _____, (2017). “Estadística del sistema educativo de México. Ciclo escolar 2016-2017”. Recuperado de www.snie.sep.gob.mx/descargas/.../estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- Sotelo Inclán, J. (1982). “La educación socialista”. En Solana, F. Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R. *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Theumer, E. y García Muñoz (2011). “Cuerpos escolarizados: pensar los embates de la integración desde la educación genérico-sexual”. Recuperado de <http://www.uncu.edu.ar/relaciones-internacionales/upload/redilaeje15.pdf>
- Torres, G. (2009). “Educación (hetero)sexual, subjetivación y la materialización de los cuerpos”. Conferencia presentada en las Primeras Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata, Argentina, octubre de 2009. Recuperado de <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/i2009/eje5/Torres.pdf>
- Villa, A. M. (comp.) (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico. [Colección Ensayos y Experiencias]

- Wainerman, C., di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *Escuela y la educación sexual*. Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- World Health Organization. (2015). *Medical eligibility criteria for contraceptive use*. 5a ed. Recuperado de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/family_planning/Ex-Summ-MEC-5/en/
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. (Trabajo final integrador de Especialización). Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Pandora Impresores, el 27 de Noviembre de 2019. El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Zacatecas. El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes.