



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

T E S I S

**Heteronormatividad y discurso pedagógico sobre sexualidad.
El caso de un profesor de biología de nivel secundaria.**

QUE PRESENTA
Laura Rangel Bernal

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

TUTORA
Dra. Blanca Elena Sanz Martín

COMITÉ TUTORAL

Dr. Fernando Plascencia Martínez
Dra. María Marta Francisca Collignon Goribar
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
Dra. Cristina Eslava Heredia

Aguascalientes, Aguascalientes, enero de 2017



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES

Asunto: Voto Aprobatorio.

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

Estimada Decana:

Hacemos de su conocimiento que la estudiante **LAURA RANGEL BERNAL** con ID **31736** del Doctorado en Estudios Socioculturales, realizo la tesis titulada: **"Heteronormatividad y discurso pedagógico sobre sexualidad. El caso de un profesor de biología de nivel secundaria."**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**. La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, nos permitimos enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., 11 de Enero de 2017.

Por el Comité Tutorial

Dra. Blanca Elena Sanz Martín

Dr. Fernando Plascencia Martínez

Dra. María Martha Francisca Collignon Goribar



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: AUTORIZACIÓN DE TESIS
DEC. CCS y H./Posgrados OF. N° 0114

MTRA. LAURA RANGEL BERNAL,
ALUMNA DEL DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES,
P R E S E N T E.

Con base en lo que establece el Reglamento de Docencia en el artículo 173, le informo que se autoriza el Tema de Tesis: **“HETERONORMATIVIDAD Y DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE SEXUALIDAD. EL CASO DE UN PROFESOR DE BIOLOGÍA DE NIVEL SECUNDARIA”**. Así mismo se le designa como asesora a la **DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTÍN**. A fin de asignarle fecha para la verificación del Examen de Grado para la obtención del título de Doctora en Estudios Socioculturales, deberá cumplir con lo establecido en los artículos 161, 162, 174 y 175.

Con el objeto de dar cumplimiento a este reglamento el paso siguiente será autorizar la impresión de su tesis, toda vez que presente la carta de liberación y/o acuerdo señalado en la Fracc. II del artículo 175.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 17 de Enero de 2017
“SE LUMEN PROFERRE”

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA

c.c.p.- DR. GENARO ZALPA RAMÍREZ.- Secretario Técnico del Doctorado en Estudios Socioculturales
c.c.p.- DR. FRANCISCO JAVIER PEDROZA CABRERA.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H
c.c.p.- Archivo

ggf ↗



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS
DEC. CCS y H. OF. N° 0115/2017

**DRA. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA,
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"HETERONORMATIVIDAD Y DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE SEXUALIDAD. EL CASO DE UN PROFESOR DE BIOLOGÍA DE NIVEL SECUNDARIA"** de la **C. LAURA RANGEL BERNAL** egresada del **DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 17 de Enero de 2017
"SE LUMEN PROFERRIT"

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA

- c.c.p.- DR. GENARO ZALPA RAMÍREZ.- Secretario Técnico del Doctorado en Estudios Socioculturales.- Atte.
- c.c.p.- DR. FRANCISCO JAVIER PEDROZA CABRERA.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
- c.c.p.- C. LAURA RANGEL BERNAL.- Egresada del Doctorado en Estudios Socioculturales.- Atte.
- c.c.p.- Archivo Decanato




DICTAMEN DE REVISIÓN DE LA TESIS / TRABAJO PRÁCTICO

DATOS DEL ESTUDIANTE	
NOMBRE: Laura Rangel Bernal	ID (No. de Registro): 31736
PROGRAMA: Doctorado en Estudios Socioculturales	ÁREA: Comunicación y Lenguajes
TUTORA: Dra. Blanca Elena Sanz Martín Comité Tutorial: Dr. Fernando Plascencia Martínez Dra. María Martha Francisca Collignon Goribar	
TESIS (<input checked="" type="checkbox"/>)	TRABAJO PRÁCTICO (<input type="checkbox"/>)
OBJETIVO: Analizar el discurso sobre sexualidad de profesores de educación básica para comprender los efectos que tienen las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa en la construcción de este tipo de discurso.	
DICTAMEN	
CUMPLE CON CRÉDITOS ACADÉMICOS:	(<input checked="" type="checkbox"/>)
CONGRUENCIAS CON LAS LGAC DEL PROGRAMA:	(<input checked="" type="checkbox"/>)
CONGRUENCIA CON LOS CUERPOS ACADÉMICOS:	(<input checked="" type="checkbox"/>)
CUMPLE CON LAS NORMAS OPERATIVAS:	(<input checked="" type="checkbox"/>)
COINCIDENCIA DEL OBJETIVO CON EL REGISTRO:	(<input checked="" type="checkbox"/>)

Aguascalientes, Ags. a 17 de enero de 2017

FIRMAS


Dr. Salvador de León Vázquez
CONSEJERO ACADÉMICO DEL ÁREA


Dr. Genaro Zalpa Ramírez
SECRETARIO TÉCNICO DEL POSGRADO


Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO

Código: FO-040200-23
Revisión: 00
Emisión: 21/02/11

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero agradecimiento a quienes brindaron su apoyo para la realización de esta tesis, especialmente a los integrantes de mi comité tutorial, la dra. Blanca Elena Sanz Martín, la dra. María Marta Francisca Collignon Goribar y el dr. Fernando Plascencia Martínez, cuyas aportaciones fueron vitales en la redacción y revisión de este documento. De igual forma quiero agradecer a los docentes y al personal del programa del Doctorado en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, quienes colaboraron de diversas maneras al logro de esta meta. Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento otorgado.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE FIGURAS6

ÍNDICE DE TABLAS6

RESUMEN.....7

ABSTRACT8

INTRODUCCIÓN9

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 14

1.1. El abordaje de la sexualidad en el sistema educativo mexicano durante el siglo XX .. 14

 1.1.1. La década de los treinta 15

 1.1.2. Década de los setenta 18

 1.1.3. Décadas de los ochenta y los noventa..... 23

1.2. El abordaje de la sexualidad en el currículum escolar en las primeras décadas del siglo XXI 27

1.3. Recapitulación 30

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 32

2.1. Omisiones del discurso sobre sexualidad de la educación básica de México 32

2.2. La exclusión como efecto de las omisiones y contradicciones del discurso sobre sexualidad de la educación básica 35

2.3. Dimensión ideológica de la problemática 38

2.4. Los docentes y su discurso sobre sexualidad 40

2.5. Preguntas y objetivos de investigación 41

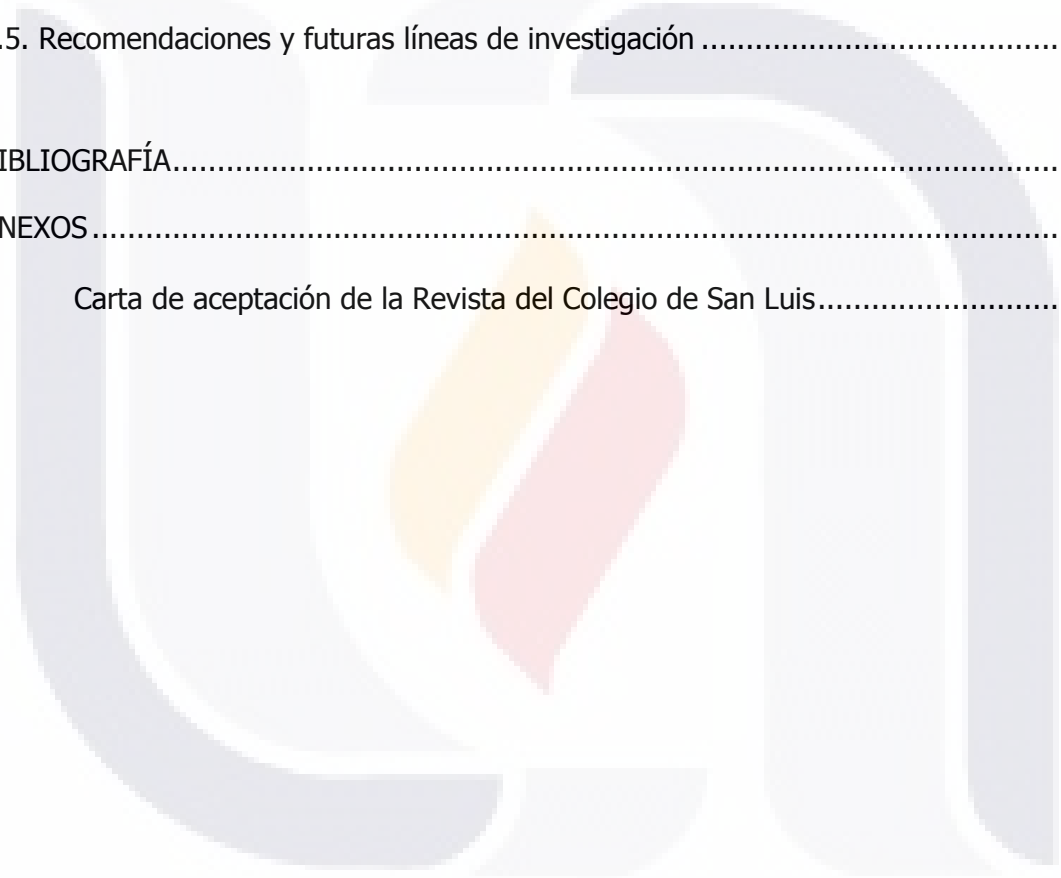
2.6. Relevancia de la investigación 43

2.6.1. ¿Por qué es pertinente estudiar el discurso sobre sexualidad en educación básica?.....	44
2.6.2. ¿Cuál es la relevancia de estudiar a los docentes como agentes productores y reproductores de discursos?	45
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO INTERPRETATIVO.....	46
3.1. Proceso de revisión y selección de la literatura.....	46
3.2. El enfoque del Análisis Crítico del Discurso	47
3.2.1. La noción de discurso según el enfoque del Análisis Crítico del Discurso	47
3.2.2. La relación entre discurso e ideología según el ACD	50
3.3. Los constructos de la investigación	53
3.3.1. Discurso pedagógico sobre sexualidad	53
3.3.2. Ideología heteronormativa	54
3.4. Relación entre los constructos de la investigación.....	55
3.5. Construcción del discurso pedagógico sobre sexualidad: la hipótesis de la recontextualización discursiva.....	58
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	60
4.1. Diseño de la investigación	60
4.2. Elección de los métodos de extracción y de los métodos de evaluación	62
4.3. Método de extracción de datos	63
4.3.1. El estudio de caso como instrumental para el análisis del discurso.....	63
4.3.2. Muestreo cualitativo	64
4.3.2.1. Criterios de muestreo.....	65
4.3.2.2. Procedimiento de muestreo	67
4.3.3. Elaboración y aplicación de un cuestionario exploratorio.....	68
4.3.4. Selección del caso.....	69

4.3.5. Modificación de las preguntas y objetivos de investigación de acuerdo con las particularidades del caso	70
4.3.6. Técnicas empleadas para la obtención de datos.....	71
4.3.7. Descripción del trabajo de campo	72
4.3.8. Contexto en el que se estudió el caso	75
4.4. Métodos de evaluación de datos.....	80
4.4.1. Procedimiento de análisis de las respuestas de los cuestionarios	80
4.4.2. Procedimiento del análisis categorial.....	80
4.4.3. Procedimiento de análisis de la estructura y conformación del discurso.....	83
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO EXPLORATORIO.....	85
5.1. Resultados del análisis de los cuestionarios.....	85
5.2. Conclusiones del análisis de los cuestionarios.....	91
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS CATEGORIAL	94
6.1. Categorías analíticas.....	95
6.1.1. Sexualidad.....	95
6.1.1.1. Potencialidades de la sexualidad	99
6.1.2. Género.....	100
6.1.2.1. Concepto de género.....	100
6.1.2.2. Roles y estereotipos de género	101
6.1.3. Discurso construccionista sobre sexualidad.....	105
6.1.4. Discurso biologicista sobre sexualidad	107
6.1.5. Discurso sobre la equidad de género	110
6.1.6. Discurso sobre los riesgos de la sexualidad	115
6.1.7. <i>Topoi</i> de la información sobre sexualidad	117
6.1.8. Discurso sobre la planeación familiar	119
6.1.9. Modelo de pareja y familia.....	120
6.1.10. Dimensión axiológica y moral de la sexualidad.....	121

6.1.11. Discurso sobre la adolescencia	124
6.1.12. Regulación social de la sexualidad adolescente	126
6.2. Metacategoría indicadores lingüísticos	128
6.3. Recapitulación y conclusiones del capítulo 6	131
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA Y LA CONFORMACIÓN DEL DISCURSO	135
7.1. Tópicos, discursos y relaciones interdiscursivas	136
7.2. Estrategias del discurso	140
7.2.1. Normalización del deseo heterosexual.....	141
7.2.1.1. Invisibilización de otras sexualidades y de otras prácticas sexuales	141
7.2.2. Esencialización de los conceptos de género y sexo	145
7.2.2.1. Naturalización de la reproductividad	146
7.2.2.2. Naturalización del modelo de familia y pareja heterosexuales y de la narrativa del proyecto de vida	148
7.2.3. Representación de la actividad sexual en la adolescencia como riesgosa ..	151
7.2.3.1. Ubicación del ejercicio legítimo de la sexualidad en un contexto adulto	152
7.2.3.2. Representación de las prácticas sexuales que tienen lugar fuera de la unidad matrimonio-familia	152
7.2.4. Representación del embarazo como riesgo y de los métodos anticonceptivos como riesgosos o poco seguros	155
7.2.5. Normalización de las formas de regulación institucional de la sexualidad adolescente	161
7.3. Recapitulación y conclusiones del capítulo 7	162

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	165
8.1. Síntesis.....	165
8.2. Confrontación de los resultados con las preguntas de investigación	166
8.3. Hallazgos adicionales.....	170
8.4. Alcances y limitaciones de la investigación.....	172
8.5. Recomendaciones y futuras líneas de investigación	173
BIBLIOGRAFÍA.....	175
ANEXOS	185
Carta de aceptación de la Revista del Colegio de San Luis.....	186



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Preguntas y objetivos de investigación	43
Figura 2. Constructos de la investigación.....	47
Figura 3. Proceso de obtención de datos a través de la realización de un estudio de caso instrumental	64
Figura 4. Proceso de análisis categorial: del trabajo de campo a la construcción de categorías	82
Figura 5. Proceso de análisis de la conformación y estructura del discurso	84
Figura 6. Fases del proceso de análisis de la conformación y estructura del discurso	135
Figura 7. Relación entre la macroestrategia y las microestrategias	163

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas del trabajo de campo.....	75
Tabla 2. Categorías resultantes del análisis de los cuestionarios.....	89
Tabla 3. Lista de categorías analíticas.....	94
Tabla 4. Indicadores lingüísticos.....	130
Tabla 5. Categorías y subcategorías.....	131

RESUMEN

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, de ahí la importancia de indagar cómo hacen y de qué recursos se valen. En la investigación cuyos resultados se presentan aquí se estudió el caso de un profesor de Biología de nivel secundaria. Se analizó su discurso sobre sexualidad, obtenido a través de entrevistas y del registro de observaciones de clase con herramientas del enfoque del Análisis Crítico del Discurso. Se encontró que en el discurso convergen diversos enfoques sobre la sexualidad que tienden a naturalizar la heterosexualidad normativa, sus esquemas e instituciones. Además, el discurso del profesor enfatiza el carácter moral de las formas de regulación social impuestas a la sexualidad adolescente, mismas que restringen el ejercicio de ésta última y obstaculizan el reconocimiento de dicho grupo poblacional como sujeto de derechos sexuales. Al final se discuten algunas implicaciones de lo anterior y se plantean futuras líneas de investigación.

ABSTRACT

In Mexico, the curriculum guidelines establish how and from what approaches sexuality is to be addressed in schools. Nevertheless, the teachers are the ones who transfer these contents to the classrooms and produce discourses in interaction with their students. Here lies the importance of investigating how they do it and what resources they draw upon. In the research which results are presented in this paper, I studied the case of a Biology teacher of secondary school. I analyzed his discourse on sexuality, which was obtained through interviews and class observations, making use of tools of the Critical Analysis Discourse approach. I found various discourses that tend to naturalize heteronormativity, its schemata and institutions, converge in this discourse. Additionally, in his discourse, the teacher emphasizes the morality of the forms of social regulation that are imposed on adolescents' sexuality, and that restricts its exercise and impedes recognizing them as subjects of sexual rights. Future lines of research are presented in the final chapter.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis detalla el proceso de investigación que quien escribe llevó a cabo al participar en la primera generación del programa del doctorado en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes durante el periodo 2013-2016.

La investigación cuyos resultados se presentan en este documento partió 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, esto el ámbito particular de la educación básica obligatoria de México¹.

Esta preocupación y el acercamiento inicial que tuve con la problemática y con la literatura que la aborda desde diversas perspectivas, llevó a reconocer que estas prácticas de invisibilización y marginación tienen lugar, sobre todo, en el nivel discursivo (en lo que dice y no dice el discurso curricular sobre la sexualidad, por ejemplo), 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 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.

¹ En México, la educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria a los que asiste la población infantil y adolescente entre las edades de 3 a 15 años. Desde 2011, con la publicación del Acuerdo 592 de la SEP, los planes y programas de estudio de estos tres niveles se encuentran articulados bajo los mismos estándares curriculares y los mismos principios pedagógicos, por lo que se le considera un currículum unificado.

Entre los supuestos básicos que orientaron el planteamiento del problema de investigación se encuentran los siguientes: primero, que el discurso de sobre sexualidad 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 acotan 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 inclusivos.

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 sociedad² que tienen lugar en tales ámbitos.

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, ya que en México, los lineamientos curriculares establecen de manera escueta cómo y bajo qué enfoques se debe abordar la sexualidad en las escuelas pero, como es sabido, son los docentes quienes trasladan estos contenidos a las aulas y producen discursos en interacción directa con sus alumnos y con el contexto en el que viven estos últimos. Por ello se considera relevante investigar cómo realizan los docentes las tareas que implica 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 interviene la ideología, heteronormativa en este caso los procesos de producción y reproducción discursiva.

² El grupo marginado al que se hace referencia en esta investigación es el que se conoce en México y otras partes del mundo como la comunidad LGBTTIQ, pero también entrarían otras personas que no se identifican como parte de dicha comunidad y que, sin embargo, se mantienen al margen de la norma heterosexual y pueden ser discriminadas por ello.

Con base en estas consideraciones se estableció lo siguiente: los docentes frente a grupo en tanto que agentes productores y reproductores de discursos como sujetos de la investigación, y el discurso sobre sexualidad de estos docentes como el objeto de estudio. También se establecieron 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 se pretende contribuir a la discusión sobre el papel de los agentes educativos como productores y reproductores de discursos sobre sexualidad, 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 de 12 a 15 años de edad, grupo que corresponde a la población que cursa la educación secundaria en México, por lo que se decidió trabajar con docentes que laboraran en planteles de este nivel, quedando de esta forma la investigación circunscrita a la normatividad y los límites institucionales del nivel secundaria.

Como parte de la estrategia metodológica se realizó un estudio de caso a través del cual se obtuvieron los datos de la investigación. Así, mediante la aplicación 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, México. 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 en los meses de febrero y marzo de 2015, 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

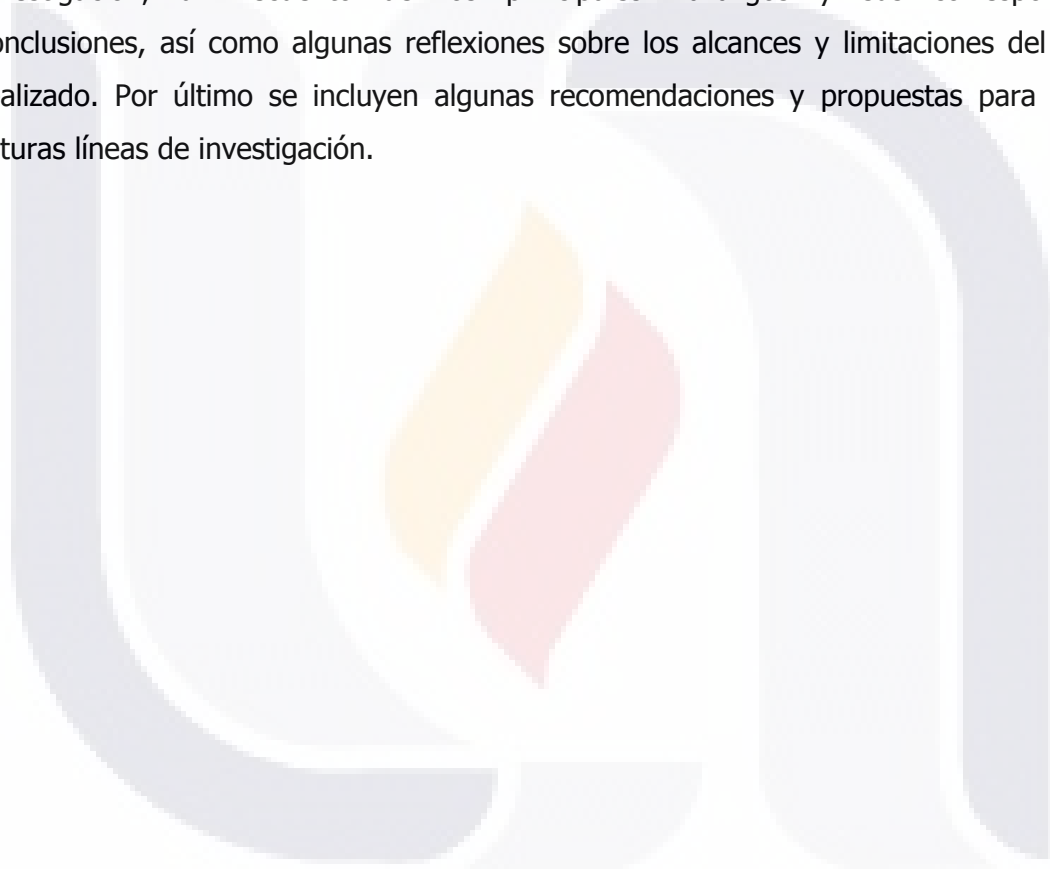
la segunda fase se analizó la estructura y conformación del discurso mediante la aplicación de herramientas teórico-metodológicas derivadas del enfoque del Análisis Crítico del Discurso y con base en un marco interpretativo-referencial lingüístico.

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 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 ocho capítulos que conforman la tesis.

El primer capítulo presenta una contextualización del problema de investigación en la que se describe el contexto 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 histórica sirve como base para el planteamiento del problema, el cual se desarrolla en el segundo capítulo a partir de la formulación de algunas preguntas que surgieron de la revisión histórica que se presenta en el capítulo anterior. Asimismo, en el capítulo segundo se establecen los elementos fundamentales de la investigación como son la definición del objeto de estudio, de las preguntas de investigación, los objetivos tanto generales como particulares y, por último, se explica la pertinencia y relevancia del estudio realizado.

El tercer capítulo está dedicado a presentar el marco teórico-conceptual el cual se desarrolla en torno a los dos constructos que forma parte del planteamiento del problema de investigación: el discurso pedagógico sobre sexualidad y el concepto de heteronormatividad. En el capítulo cuarto se describe la ruta metodológica que se siguió, en primer lugar, para seleccionar el caso, posteriormente para obtener los datos de la investigación y, por último, para analizar e interpretar dichos datos a la luz de los aportes teóricos expuestos en el marco teórico.

Los tres capítulos que siguen corresponden a la presentación y discusión de los resultados obtenidos. Estos capítulos quedaron distribuidos de la siguiente manera: en el capítulo quinto se analizan los resultados del cuestionario exploratorio que se aplicó como parte del procedimiento de muestro que condujo a la selección del caso; en el capítulo sexto se desarrolla el análisis categorial y en el capítulo séptimo se incluye el análisis lingüístico y retórico que se realizó para dar cuenta de la estructura y conformación del discurso. Por último, el apartado de conclusiones contiene una síntesis de la investigación, un recuento de los principales hallazgos y sus correspondientes conclusiones, así como algunas reflexiones sobre los alcances y limitaciones del estudio realizado. Por último se incluyen algunas recomendaciones y propuestas para trabajar futuras líneas de investigación.



CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se reseña el surgimiento y evolución de lo que en esta tesis se denomina discurso pedagógico sobre sexualidad. La primera parte del capítulo aborda el siglo XX que fue dividido en tres periodos para su análisis: la década de los treinta, las décadas de los setenta y ochenta y la década de los noventa. La segunda parte de capítulo trata sobre las primeras décadas del siglo XXI.

1.1 El abordaje de la sexualidad en la educación básica de México durante el siglo XX

Con la finalidad de ubicar al lector en la problemática que se aborda en esta tesis y brindarle un panorama histórico de la misma, es necesario revisar los antecedentes y el contexto social e institucional del cual ha surgido. Para ello se dividió temporalmente el siglo XX considerando tres series de acontecimientos que tuvieron lugar durante dicho siglo y que son fundamentales para comprender la evolución del actual discurso pedagógico sobre sexualidad. La división temporal se realizó tomando como base en el concepto de *acontecimientos discursivos* de 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. En esta investigación no se aplicó el concepto de *acontecimientos discursivos* tal como lo describe Jäger (2001), sino solamente como un referente que sirvió para identificar acontecimientos que marcaron un cambio notable en la forma de abordar el tema de la sexualidad en el ámbito de la educación básica obligatoria de México.

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 población 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.

1.1.1 *La década de los treinta*

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 Eugénica Mexicana realizó sobre la conducta sexual de adolescentes. Dichos resultados, presentados ante la SEP 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, p. 205 y 206).

Según lo explica del Castillo (2000), 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, p. 121, citado por del Castillo, 2000, p. 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, p. 208). De este modo, 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, 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 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 futuros 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 futuros ciudadanos y, por tanto, 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. Dicho interés se extendió a gran parte de las instituciones sociales incluidas la familia, la iglesia, la escuela y el Estado. Con ello, como lo señala del Castillo (2000) 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" (p. 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 escrita, la formación de asociaciones de padres de familia y la realización de mítines, plebiscitos e, inclusive, huelgas en algunas escuelas.

Del Castillo (2000) 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 (p. 208 y 209). 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. Vainerman, 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 (p. 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, p. 210).

Entre las novedades que contenía esta propuesta y que contribuyeron a la redefinición de los discursos sobre sexualidad infantil de la época, se encuentran el hecho de que en ella, 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, p. 161).

No obstante sus innovaciones, una de las fallas de la propuesta de Bassols fue el excesivo radicalismo con el que se plantearon tanto su diseño como su justificación, puesto que no se tomó en cuenta el contexto mayoritariamente conservador y católico en el cual se pretendía insertar el plan de educación sexual. Dicho radicalismo era reflejo de las posturas políticas de las autoridades educativas involucradas, especialmente la del secretario Bassols, quien defendió su postura férreamente hasta la fecha de su renuncia, pero además, era parte de una lucha que se suscitó en esa época entre el Estado y el clero, en la que ambos bandos se disputaban el control político e ideológico.

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 implementación a nivel nacional y que tuviera un alcance masivo (del Castillo, 2000).

1.1.2 *Década de los setenta*

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 poblacional. 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 la población, tal como quedaba asentado en el artículo 4o

de la Ley General de Población de 1936 (1936, p. 2). En dicho artículo se hablaba de fomentar el aumento de la población de manera natural, es decir a través de más nacimientos, pero también a través de 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 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, la políticas en materia poblacional cambiaron de dirección y pasaron de favorecer la fecundidad a intervenir institucionalmente para tratar de restringirla (García Alcaraz, 2014, p.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 sociales que era necesario atender en ese momento, tal como lo señalan Kurczyin y Arenas (2014) en el siguiente fragmento:

[...] 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 (p. 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 en 1974 cuya función consistía 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, p. 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 poblacional y contribuir de este modo, a la solución de problemas sociales derivados del aumento en la tasa de nacimientos (Ley General de Población, 1973, p. 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, p. 2).

Si bien, desde mediados de la década anterior, en el ámbito público no gubernamental, algunas organización 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, p. 195), ninguno de estos programas tuvieron 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, según lo señala García Alcaraz (2014, p. 1) quedaron vertidos los objetivos y metas de la CONAPO, mismos que se derivaron de las preocupaciones demográficas y sociales señaladas en páginas anteriores. Rodríguez (2004) sintetiza algunas de las acciones realizadas en los niveles primaria y secundaria a partir de dicha institucionalización:

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 (p. 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, 2014, p. 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 biologicista. De igual forma, en palabras de García Alcaraz (2014), 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” (p. 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, 2014, p. 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 Ciencias Naturales de tercero a sexto grado, García Alcaraz (2014) 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 la 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, 2014, p. 7).

García Alcaraz (2014) 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, 2014, p. 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, 2014, p. 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.

1.1.3 *Décadas de los ochenta y los noventa*

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 (CIENI, 2011). Para 1987, se consideraba a los jóvenes como el grupo más susceptible a 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, p. 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 Vainerman, di Virgilio y Chami, “el sida politizó el debate sobre la educación sexual y se multiplicaron las controversias” (2008, p. 25). 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.

A la par, se comenzaron a integrar algunos planteamientos derivados de los estudios feministas y de género a las discusiones sobre el abordaje de la sexualidad en la escuela. De este modo dichos planteamientos se integraron como temas transversales en la educación básica, es decir, como temas que atraviesan la rejilla curricular y que tendrían que ser abordados de manera interdisciplinar tal como se explica en el siguiente fragmento:

[...] en las décadas de 1980 y 1990, en el marco del crecimiento de las organizaciones feministas y las declaraciones aprobadas en conferencias internacionales, varios países de América Latina aprobaron leyes de educación sexual y la materia se incorporó de forma transversal al currículum en Brasil, Chile y México (Vainerman, di Virgilio y Chami, 2008, p. 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 (ANMEB, 1994), publicado por la SEP 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, p. 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 (SEP, 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, p. 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. Calixto Flores (2003) lo describe de la siguiente manera:

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 reproductores femenino y masculino y de las diferentes fases del ciclo menstrual (p. 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 la genética (Calixto Flores, 2003, p. 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, p. 7, 11 y 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, p. 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 solo se incluía una breve referencia al uso del condón (Calixto Flores, 2003, p. 11 y 13). Con esto, los objetivos propuestos por el Estado en materia de educación sexual parecían estar únicamente 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 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 a lo liberal (Juárez y Gayet, 2005, p. 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 que denominaban los “modos de vida promiscuos” (Juárez y Gayet, 2005, p. 202).

Hasta aquí llega la revisión de la evolución del discurso sobre sexualidad en el ámbito de la educación básica en el siglo XX. En el apartado que sigue se aborda el desarrollo de este mismo discurso en lo que va del siglo XXI.

1.2 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 (Dictamen de las comisiones unidas de puntos constitucionales y de educación pública y servicios educativos, 2001).

La extensión de la educación obligatoria planteó diversas problemáticas atribuidas a la desarticulación entre niveles. A pesar de ser planteados como seriadados, según lo explica Sandoval Flores (2007, p. 170), "cada uno de estos tres niveles tienen historias sociales y lógicas pedagógicas muy distintas", 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 [...] (SEP. 2011, p. 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 (SEP, 2004), después la de secundaria con el Acuerdo 384 (SEP, 2006) y por último la de primaria, con dos actualizaciones al Acuerdo 181 (SEP, 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 (SEP, 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 (SEP, 2013, p. 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) (SEP, 2013, p. 106).

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 (SEP, 2013, p. 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.

1.3 Recapitulación

Como se ha visto, 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 y con ello, llegar a la población infantil. Lo anterior como parte de 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, p. 1 y 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.

Por otra parte, a finales del siglo XX, las preocupaciones en torno a la pandemia del sida consiguieron que se replantearan los objetivos de los programas de educación sexual vigentes en la década del 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 Estado³.

En cuanto al abordaje de la sexualidad en las primeras décadas del siglo XXI, los contenidos de las dos reformas anteriores se han mantenido y se han ido agregado otros que derivan de las preocupaciones actuales de organismos internacionales en materia de salud pública. Tal es el caso de la prevención del cáncer de mama y del cáncer de matriz ocasionado por el virus del papiloma humano (VPH). En este sentido puede decirse que el carácter del currículum en materia de sexualidad ha sido acumulativo.

Un tema cuya relevancia se ha enfatizado, no sólo 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, p. 2) y por tanto, es considerado como uno puntos focales de la educación sexual actual.

En la parte inicial del capítulo que sigue se discutirán algunas de las implicaciones, tanto teóricas como sociales, del abordaje de temas relacionados con la sexualidad y la consecuente producción de discursos en torno a estos temas por parte de los actores educativos que participan en el ámbito de la educación básica de México, esto como parte del planteamiento del problema de investigación.

³ Tanto los objetivos de disminuir la tasa anual de natalidad como los de reducir el número de contagios de VIH-sida han sido alcanzados en México, sin embargo, debido a los alcances de esta investigación, sería difícil determinar, con base en datos estadísticos, la correlación exacta entre ambos hechos y la impartición de la educación sexual como parte de la educación obligatoria, sin embargo, se puede inferir que existe una correlación positiva.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La discusión que se desarrolla en este capítulo y conduce al planteamiento del problema de investigación comienza con algunas reflexiones sobre las implicaciones sociales de la forma en la que se han abordado diversos temas sobre sexualidad en el currículum de la educación básica en los últimos cincuenta años. Se examinan las omisiones y contradicciones de este discurso, y a la legitimación de exclusión social como un efecto de estas omisiones y contradicciones. También se reflexiona sobre la dimensión ideológica del problema de investigación y el papel de ésta en la definición del objeto de estudio. En la segunda parte del capítulo se presentan tanto la pregunta de investigación como los objetivos que guiaron a la misma y, finalmente se discute la pertinencia y relevancia, tanto social como teórica, de la realización del estudio.

2.1 Omisiones del discurso sobre sexualidad de la educación básica de México

Como parte de las tareas iniciales de la investigación se llevó a cabo una revisión de los diferentes modelos pedagógicos bajo los cuales se ha entendido y 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. De este modo se pudieron localizar ciertas omisiones y contradicciones presentes en el discurso general sobre sexualidad en el ámbito de la educación básica que es importante señalar, ya que la comprensión de sus implicaciones sociales y teóricas condujo al planteamiento del problema de esta tesis.

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 los diversos investigadores se han encargado de analizar en profundidad estas cuestiones, entre otros agentes. 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 y 13).

Luego de revisar un conjunto de documentos oficiales editados por la SEP entre los que se encuentran el *Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria* (SEP, 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 Primaria* (SEP, 2009), y el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 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 mayor 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 (2014) 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 sus paradigmas. Como lo señalan Juárez y Gayet (2005) "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" (p. 212 y 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 sólo contribuye 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.

2.2 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 obligatoria 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, sólo 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, como lo explica Pérez Reynoso (2009), es una forma de exclusión que 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 (p. 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 sólo de exclusión social sino también de exclusión 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 lo 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 (SEP, 2013, p. 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 (SEP, 2013, p. 35). 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?

Continuando 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 la siguiente cita:

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 [...] (SEP, 2013, p. 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 (SEP, 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 (SEP, 2006, p. 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 hipótesis al respecto es que esto no podrá lograrse a menos de que se modifique el modelo de sexualidad que subyace al currículum, el cual se discute en el siguiente apartado.

2.3 Dimensión ideológica de la problemática

Teniendo en mente 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" (Ojeda Sánchez, 2010 p. 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 habla de la homosexualidad, de la bisexualidad, etcétera, sino que no se habla abiertamente de la propia heterosexualidad, que es concebida como la norma. 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 discurso curricular, ¿qué pasa en el plano la práctica educativa dentro de los espacios escolares? De esta cuestión se ocupará en el apartado que sigue.

2.4 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 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 docentes son los encargados de decidir de qué modo serán presentados los contenidos incluidos en 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 esta 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 sus alumnos para saber cómo son construidos y saber también de qué modo se manifiesta en ellos la

ideología heteronormativa. Con base en estas reflexiones se establecieron los elementos fundamentales de la investigación que son descritos a continuación.

- a) Sujetos de la investigación: docentes de educación básica que imparten contenidos relativos a la sexualidad en sus clases.
- b) Objeto de estudio: el discurso sobre sexualidad que estos docentes producen en sus clases y en interacción con sus alumnos.
- c) Constructos que conectan al sujeto y al objeto con el problema de investigación: la ideología heteronormativa y la construcción del discurso pedagógico sobre sexualidad.

2.5 Preguntas y objetivos de investigación

Dado que el interés central de la investigación fue indagar en el discurso sobre sexualidad de profesores de educación básica para saber cómo se manifiesta en éste la ideología heteronormativa, ello desde un punto de vista lingüístico, la pregunta que puede considerarse como generadora de la investigación fue: ¿cuál es el discurso sobre sexualidad de profesores de educación básica y cómo se manifiesta en él la ideología heteronormativa que subyace al currículum escolar? De ella derivaron las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cómo construyen los maestros de educación básica su discurso sobre sexualidad en sus clases?
2. ¿Cómo se manifiesta lingüísticamente la ideología heteronormativa en el discurso sobre sexualidad de maestros de educación básica?
3. ¿Qué efectos tienen las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa en la construcción del discurso sobre sexualidad de maestros de educación básica?

A su vez, de la pregunta generadora derivó el objetivo general de la investigación que consistió en analizar el discurso sobre sexualidad de profesores de educación básica para comprender los efectos que tienen las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa en la construcción de este tipo de discurso. Los objetivos específicos se redactaron en correspondencia con las preguntas específicas y fueron los siguientes:

1. Describir la forma en la que los maestros construyen su discurso sobre sexualidad en sus clases y los recursos discursivos que emplean.
2. Identificar y explicar las formas en la que se manifiesta lingüísticamente la ideología heteronormativa en el discurso sobre sexualidad de estos maestros.
3. Explicar la relación entre las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa y la construcción de los discursos sobre sexualidad de estos maestros.

En el cuadro que se muestra en la siguiente página puede verse representada de forma gráfica la relación entre el planteamiento del problema (el cual abarca las dimensiones teórica y empírica) y la solución que aquí se propone (la realización de un análisis del discurso); así como la relación entre la pregunta generadora, las preguntas específicas y los objetivos de la investigación.

Figura 1. Preguntas y objetivos de investigación⁴.



2.6 Relevancia de la investigación

En los apartados anteriores que comprendieron el planteamiento del problema se expusieron algunos puntos con respecto a relevancia y pertinencia social de haber realizado esta investigación. A continuación se profundiza en algunos de estos puntos.

⁴ Basado en el modelo propuesto por Plascencia Martínez (2016, diapositiva 12)

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

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 dado 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 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 sólo a los discursos dominantes, sino también a la moral pública y sus defensores, por ello se requiere de estudios que aborden esta problemática.

En este sentido se plantea que para transformar los discursos sobre sexualidad que circulan en las escuelas de modo que incluyan diversas perspectivas sobre la sexualidad, 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 discursos reproducen o desafían la

ideología del discurso oficial sobre sexualidad, un tema que, además, ha sido escasamente investigado en México.

2.6.2 *¿Cuál es la relevancia de estudiar a los docentes como agentes productores y reproductores de discursos?*

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 y el contexto cotidiano del alumnado, por dicha razón se los tomó como sujetos esta investigación.

Por otra parte tenemos la consideración de que analizar los procesos de producción discursiva de agentes específicos sirve no sólo 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 no fue generalizar o extrapolar los resultados obtenidos a más allá del caso estudiado, sí 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 regulan la sexualidad a través de la producción y reproducción de discursos.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO INTERPRETATIVO

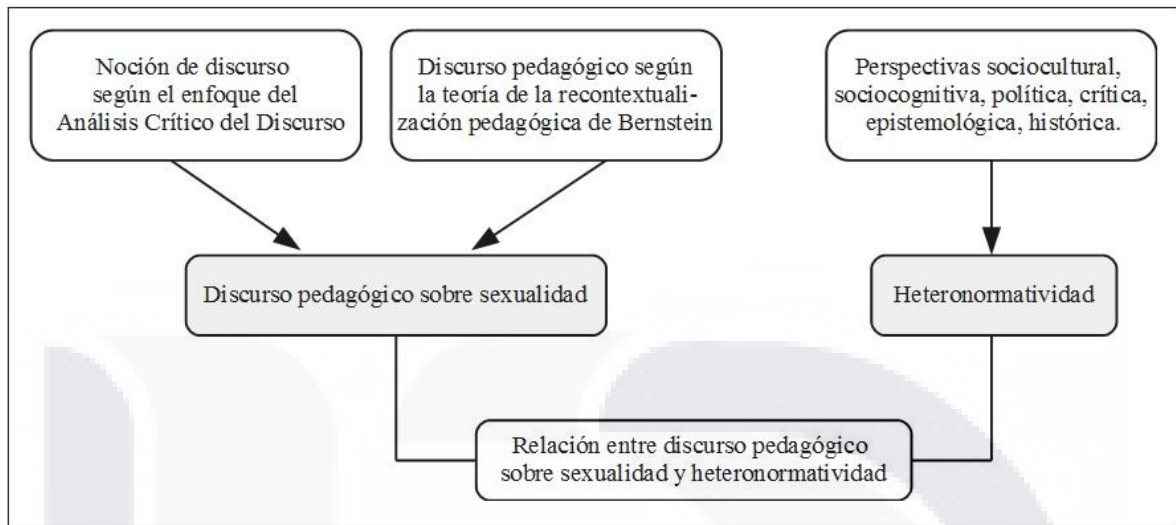
En este capítulo se integran aportaciones teóricas de diversos autores para definir los constructos centrales de la investigación. El capítulo comienza con una breve descripción del proceso de revisión de la literatura. Posteriormente se incluye una síntesis de los postulados del enfoque del Análisis Crítico del Discurso en los que se basó la investigación. Por último, se definen los constructos de heteronormatividad y discurso pedagógico sobre sexualidad y esclarece la relación entre ellos y la relevancia de dicha relación para la realización de esta investigación.

3.1 Proceso de revisión y selección de la literatura

El proceso de revisión de la literatura que se realizó consistió en la búsqueda y lectura de una vasta cantidad de material bibliográfico, hemerográfico y digitalizado a través del cual se seleccionaron aquellos materiales que se consideraron pertinentes para el planteamiento del problema y el desarrollo de investigación, teniendo como ejes articuladores de la selección los dos constructos que forman parte del planteamiento del problema: el discurso pedagógico sobre sexualidad y la ideología heteronormativa.

En este punto es importante señalar que el proceso de revisión y selección que aquí se detalla no solo tuvo lugar al comienzo de la investigación, sino que continuó de manera simultánea al periodo en que se llevó a cabo el trabajo de campo y, sobre todo, durante las dos fases del análisis del corpus de la investigación, lo cual aportó puntos de referencia y contraste que fueron sumamente relevantes al llevarse a cabo las tareas analíticas. La figura que se presenta en la siguiente página ilustra la relación entre los dos constructos teóricos en los que se fundamentó la investigación y también esquematiza la organización de este capítulo.

Figura 2. Marco teórico interpretativo.⁵



3.2 El enfoque del Análisis Crítico del Discurso

Para dar paso a la definición de los constructos teóricos centrales para la investigación, es necesario recalcar que ésta se adscribe a los estudios del discurso, específicamente al enfoque del Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD), ya que el problema de investigación se planteó desde un punto de vista crítico influido por planteamientos del ACD. Por ello, la revisión teórica que se presenta en este capítulo comienza con una síntesis de los principales postulados de este enfoque lingüístico, entre los que se encuentran la noción de discurso y la relación que existe entre discurso, ideología y poder, así como los fundamentos teóricos de su metodología general.

3.2.1 . La noción de discurso según el enfoque del Análisis Crítico del Discurso

Según lo explica van Dijk (1999), 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” (p. 248). Por dicha razón este autor señala que intentar proporcionar una definición exacta no es del todo pertinente y que resulta más conveniente establecer

⁵ Elaboración propia.

algunos principios teóricos para delinear de forma aproximada la noción de discurso a la que se estará aludiendo. A continuación se explican algunos de estos principios.

En primer lugar es importante considerar el enfoque desde el cual se pueden estudiar los fenómenos lingüísticos. De acuerdo con Alba Juez (2009), 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, p. 9 y 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, p. 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, p. 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, p. 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) llama a esta facultad *poder performativo del lenguaje* (p. 2). En este sentido se entiende que el lenguaje no sólo 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, p. 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, p. 9 y 10; van Dijk, 1999, p. 247; Wodak y Koller, 2008. p. 7).

Fairclough y Wodak (2011) señalan que el discurso, en tanto que práctica social, está socialmente condicionado y al mismo tiempo es socialmente constitutivo puesto que constituye 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 *status quo* al reproducir convenciones naturalizadas a través de prácticas discursivas (p. 258)⁶.

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, p. 246). En este sentido 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.).

⁶ Es necesario señalar que estos autores también hacen referencia a la transformación del status quo a través del discurso, sin embargo, en este texto no se enfoca más en la reproducción.

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. En este sentido se trata de definir al discurso como el producto abstracto de producciones lingüísticas concretas tales como ser escritos o conversaciones (van Dijk, 1999, p. 247). Debido a la naturaleza del objeto de esta investigación, en este documento se usó el significado restringido de discurso, es decir 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.

Una vez que se ha revisado la noción de discurso en la que se basó la investigación, es necesario clarificar la relación que el ACD plantea que existe entre discurso e ideología, la cual se presenta en el siguiente apartado.

3.2.2 *La relación entre discurso e ideología según el ACD*

El ACD, en tanto que enfoque de investigación social, promueve abiertamente una agenda política, ética y social. Según lo explica van Dijk, "el objetivo central del enfoque analítico crítico consiste en comprender la injusticia y las desigualdades sociales" (2009, p. 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, p. 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. p. 8 y 2009, p. 22 y 27).

De acuerdo con Fairclough y Wodak (2011) el interés emancipatorio del ACD se deriva de sus orígenes teóricos localizados en el marxismo occidental. Según estos autores, el denominado marxismo occidental concede mayor 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, p. 370).

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. Como lo expresa van Dijk: "las ideologías fundamentales de nuestra sociedad están basadas en prácticas discursivas difundidas" (van Dijk, 2004, p. 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, p. 244 y Butler, 1997). Debido a estas cualidades del lenguaje, las ideologías pueden ser expresadas de forma directa y explícita a través del discurso. En este sentido, la socialización ideológica a través de la cual los individuos van construyendo modelos mentales con contenido ideológico tiene lugar principalmente a través del discurso (van Dijk, 1998, p. 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 personas que se logra a través de la difusión de discursos (Fairclough y Wodak, 2011, p. 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.

Ahora bien, un elemento que actúa como nexo en la relación entre discurso e ideología es el poder. 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 la población. Dicha violación marca las pautas para el establecimiento y reproducción de las estructuras sociales injustas (van Dijk, 2009, p. 30-39). Los recursos para ejercer el poder pueden ser materiales como es el caso del dinero, o simbólicos como el conocimiento y el lenguaje (van Dijk, 1995, p. 259 y 2009, p. 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 del 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 p. 44). Un ejemplo de dominación discursiva es el discurso racista que da pie a situaciones concretas de discriminación.

En cuanto al tema que ocupa a esta investigación, un ejemplo de dominación discursiva relevante es el discurso heterosexista que implica actitudes homofóbicas y promueve condiciones de desigualdad social para las personas no heterosexuales. Ello se debe a que, como lo apunta Granados Cosme (2002), la homofobia es “una construcción social que ha sido elaborada como dispositivo para la reproducción de la heterosexualidad” (p. 89). Por ello el discurso homofóbico y/o 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 la exclusión en el discurso. Debido a que el cúmulo de afirmaciones que constituyen una formación discursiva 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, p. 64) a través de la conformación de discursos institucionalizados como es el discurso del currículum escolar. En esta investigación se asume que la exclusión de los temas de la orientación sexual y de las sexualidades diversas ha quedado institucionalizada por el discurso sobre sexualidad del currículum oficial de educación básica y que por dicha razón, resulta sumamente relevante analizar dicha exclusión tomando en cuenta la relación entre discurso e ideología que ha sido explicada en este apartado.

3.3 . Los constructos de la investigación

En esta parte del capítulo se definen los dos constructos centrales de la investigación que son heteronormatividad, también denominada ideología heteronormativa y discurso pedagógico sobre sexualidad. Al final se explica la relación entre los dos constructos y el papel que tuvieron tanto en la definición del problema de investigación, como en la interpretación de los resultados obtenidos.

3.3.1 *Discurso pedagógico sobre sexualidad*

Por principio de cuentas es necesario establecer que esta investigación se basó en 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 social cuya legitimación se consigue principalmente través de medios discursivos (Bhattacharyya, 2002 y Ojeda Sánchez, 2010, p. 58).

Ahora bien, por discurso pedagógico sobre sexualidad en esta investigación se entiende lo siguiente: 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, p.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 materia de sexualidad.

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 adolescentes, y de este modo, contribuir a la reducción de la tasa de natalidad. Teniendo esta función y sus objetivos en mente, diversos actores educativos entre los que se encuentran los diseñadores del currículum, los autores de libros de texto y de otros materiales complementarios, los docentes, etcétera, echan mano de conjunto de conocimientos que fueron producidos en diferentes áreas como puede ser la biología, la medicina o la demografía, y a partir de ellos crean un discurso particular sobre la sexualidad.

3.3.2 *Ideología heteronormativa*

En cuanto al concepto de heteronormatividad, Granados Cosme (2006) lo define de la siguiente manera:

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 (p. 84 y 85).

Tomando en consideración lo anterior, en esta tesis se define a la ideología heteronormativa o normativa heterosexual como una ideología estructural que se ha constituido a lo largo de los siglos como el régimen social, cultural y político que condiciona de manera ubicua nuestro entendimiento y agencia con respecto al sexo y la sexualidad. El proceso mediante el cual la heteronormatividad se ha constituido como tal comprende, entre otros elementos, la naturalización e institucionalización de esquemas de

racionalización sobre la diferencia sexual y el género (Butler, 2001), de narrativas sobre el cuerpo, el nacimiento, el matrimonio, la familia y la muerte (Halberstam en Driver, 2008, p. 27), de códigos que regulan las prácticas sexuales y el acceso a parejas, a la vez que promueven la formación de sistemas de parentesco y herencia (Ross y Rapp, 1997), y de jerarquías de poder en donde las mujeres, lo femenino y lo homosexual están en relación de subordinación con respecto a los hombres, lo masculino y lo heterosexual (véase Richardson, 2000).

Al tratarse de una ideología, la heteronormatividad opera fundamentalmente a través del discurso para establecer su hegemonía (Bhattacharyya, 2002) y lo hace a través de la esencialización de dos temas: la sexualidad y las identidades sexuales. De este modo concibe al deseo sexual como una fuerza instintiva, natural, asocial, apolítica y ahistórica. Asimismo, naturaliza al deseo heterosexual al cual concibe como fundante del orden natural universal bajo el argumento del *telos* reproductivo de la sexualidad que establece que la finalidad primordial del ejercicio de la sexualidad es la reproducción (Granados Cosme, 2002, p. 84), por lo que solamente se estiman con legítimas las prácticas sexuales entre hombres y mujeres que conduzcan a la reproducción de la especie. Veamos ahora como se relacionan estos dos constructos y por qué dicha relación fue relevante para la investigación realizada.

3.4 Relación entre los constructos de la investigación

La heteronormatividad se establece a la heterosexualización como parte de la construcción discursiva de los sujetos sexuados, esto significa que, en el ámbito social, se concibe a los sujetos primordialmente como heterosexuales. Ahora bien, en el ámbito escolar se ha pretendido promover la construcción de un sujeto neutro y asexual como sujeto de la educación.

Según Duvet (2007) la asexualización de los sujetos de la educación tiene que ver con un proceso que él denomina *santuarización* a partir del cual se concibe a la escuela como un santuario ajeno a otras instituciones sociales y en el cual tienen lugar ritos relacionados con la adquisición de conocimientos y la formación de ciudadanos que se fundamentan 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, p. 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, p. 47) y ello promueve la asexualización de las identidades escolares y de los sujetos de la educación.

Ahora bien, un análisis más a fondo desde el enfoque feminista, revela que esta supuesta neutralidad de los sujetos de la educación no es tal, sino que a estos sujetos se les define desde una perspectiva masculino con pretensiones universalistas que, por una parte excluye lo femenino en su concepción de neutralidad y, por la otra, instituye a la heterosexualidad como la sexualidad normativa en la escuela. Así lo explican Hernández Morales y Jaramillo en el siguiente fragmento:

[...] una parte importante de nuestra tradición cultural ha pretendido silenciar esta diferencia [la sexual] al reconocer sólo 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 sólo la ha contemplado la experiencia masculina del mundo (Hernández Morales y Jaramillo en Santos, 2000, p. 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 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 (Darré, 2005, p.23). Según esta autora una de las facultades del discurso pedagógico es que permite, “vehicular otros discursos sociales” que se constituyen como hegemónicos (Darré, 2005, p.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, p. 259 y 2009, p. 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 currículum. 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 sólo 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. p. 2).

Así, desde el currículum se establecen mecanismos de normalización de la sexualidad (Theumer y García Muñoz, 2011, p. 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, p. 2-5).

En este sentido, Alegre Benítez (2013) 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. En su caso, este autor lo hace desde el enfoque de la pedagogía *queer* e 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 (p. 3).

Estos supuestos llevan a pensar que existe una relación entre el discurso pedagógico y la reproducción de las relaciones desiguales de poder que mantiene marginadas, por no decir excluidas, del ámbito escolar a las sexualidades periféricas o no hegemónicas, al mismo tiempo que reproduce las jerarquías injustas que el orden sociosexual vigente establece entre las mujeres y hombres que sí se identifican como heterosexuales o que al menos no cuestionan esta identidad que se les ha asignado. Esto, dado 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, p. 23 y 24; Haywood and Mac Ghail, 2006, p. 222). Por ello se advierte una relación entre el discurso pedagógico oficial sobre sexualidad y la ideología heteronormativa⁷.

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 discurso contribuyen a sostener la hegemonía de la heterosexualidad a través de la educación formal a través de la construcción de los sujetos de la educación como sujetos heterosexuales (Morán Faúndes y Vaggioni, 2012).

3.5 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 han sido asimilados por el discurso curricular de manera paulatina en diversas reformas educativas como se explicó en el capítulo 1.

⁷ Los componentes conceptuales de esta ideología y la forma en la que opera en la construcción de discursos se explican en el siguiente apartado.

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. 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, p. 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 recontextualizadores 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 que sustentan sus posturas políticas acerca de diversos temas. Los agentes recontextualizadores, por tanto, tienen ciertas ideologías y por ello, según lo explica Bernstein (1998), "ningún discurso se desplaza sin que intervenga la ideología" (p. 62), lo cual implica que todo proceso de recontextualización implica un proceso de 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. En el capítulo 8, correspondiente a las conclusiones se explica de qué forma se comprobó esta hipótesis.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la estrategia metodológica que se siguió para obtener y analizar los datos de la investigación. Se explica cómo se llegó a la definición del caso, así como las técnicas e instrumentos que se emplearon durante la fase del trabajo de campo. Asimismo, se detallan los procedimientos mediante los cuales fueron analizados los datos, los cuales fueron registrados sistemáticamente para después ser ordenados y analizados con base en los planteamientos metodológicos de los diversos autores a los que se hace referencia en este capítulo.

4.1 Diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se optó por un diseño cualitativo con enfoque crítico, esto ya que se consideró que las complejidades analíticas que plantea la naturaleza discursiva del objeto de estudio podrían ser abordadas de una manera más comprensiva desde una perspectiva cualitativa, mientras que la decisión de incorporar un enfoque crítico obedeció a un reconocimiento del trasfondo político que subyace al problema de investigación. Ambas decisiones metodológicas se sustentaron en algunas de las particularidades, tanto de la investigación cualitativa como del enfoque crítico, que se detallan a continuación.

En lo que respecta al diseño cualitativo, se tomaron cuenta las tres perspectivas la investigación cualitativa que sugieren Taylor y Bogdan (2000). En primer lugar, la perspectiva holística cuyo objetivo es interpretar la realidad tomando en cuenta todas las dimensiones o planos en los que puede ubicarse un fenómeno, considerando asimismo sus derivaciones e imbricaciones para, de este modo, entenderlo como parte de un sistema complejo de relaciones. En segundo lugar, la perspectiva social, histórica y cultural la cual reconoce la dimensión espacio-temporal de los sujetos, objetos y fenómenos a investigar, y plantea que estas tres entidades están siempre determinadas por el contexto social,

histórico y cultural en el que se sitúan. Ambas perspectivas se aportaron supuestos de tipo ontológico y epistemológico que guiaron la investigación desde un principio y a partir de los cuales se trató de concebir a los fenómenos educativos y discursivos que aquí se tratan como multifactoriales y multidimensionales, por lo que su análisis e interpretación tuvo por objeto conseguir una comprensión global de los mismos.

En tercer lugar está la perspectiva fenomenológica la cual permite a los investigadores vivenciar el fenómeno estudiado y comprenderlo en su propio entorno. La forma de inmersión que experimentan los investigadores que se adentran al campo para obtener evidencia empírica con esta perspectiva se conecta directamente con el carácter situado de la investigación cualitativa el cual, según Vasilachis (2012), consiste en “centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (p. 27). De esta tercera perspectiva derivó el interés por investigar la producción discursiva de los profesores en el lugar y el tiempo en el que se produce naturalmente, es decir, dentro de las aulas y durante las horas de clase y fue una de las razones por las cuales se optó por analizar discurso oral y no incluir discurso escrito.

En lo que concierne a la decisión de incorporar un enfoque crítico al diseño de la investigación, ésta se produjo tras reconocer las limitaciones que tienen los paradigmas positivista e interpretativo para cuestionar el orden social actual. Estas limitaciones se relacionan 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, sino que lo asume como no problemático o irrelevante para el desarrollo de la investigación, por tanto, suele reproducirlo y, en algunos casos, lo legitima.

Como lo explica Borman (1989), la investigación cuantitativa de tradición positivista, busca encontrar pruebas empíricas que apoyen o refuten sus teorías manteniendo una postura conservadora y restrictiva (p. 166). Por su parte, la investigación cualitativa de tradición interpretativa permite al investigador 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, 1989,

p. 167, traducción propia). Lo anterior provoca que se ignoren asuntos relacionados con los supuestos institucionales y socioculturales que subyacen a los fenómenos estudiados, ya que por su carácter rutinario o cotidiano, 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. De esta forma, tales investigaciones fallan en reconocer y considerar como problemáticos elementos como estructura social en las que se insertan los sujetos estudiados, los supuestos ideológicos que justifican a dicha estructura, los discursos que la legitiman y los que reproducen esos supuestos, etcétera.

En aras de evitar esto, 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 como el más apropiado para estudiar el discurso educativo sobre sexualidad y su relación con la reproducción de modelos culturales de sexualidad, como lo es el basado en la heteronormatividad.

4.2 Elección de los métodos de extracción y de los métodos de evaluación

Una vez definido el diseño, se procedió a elegir los métodos que serían empleados en la investigación. Siguiendo la propuesta de Meyer (2001, p. 40), se distinguió entre métodos de extracción y métodos de evaluación. Los primeros entendidos como aquellos que se emplean para obtener datos, por ejemplo mediante el trabajo de campo, y los segundos como los procedimientos que se aplican para análisis los datos obtenidos.

Tomando como base esta distinción, se dividió lo que resta del capítulo en dos partes. En la primera, se detallan los métodos de extracción, esto incluye la descripción de las técnicas e instrumentos empleados para obtener los datos. Mientras que en la segunda parte se explican los métodos de evaluación, los cuales incluyen los criterios que se

establecieron para el tratamiento de la información que consistió en la reducción y transformación de los datos, así como los procedimientos específicos de análisis.

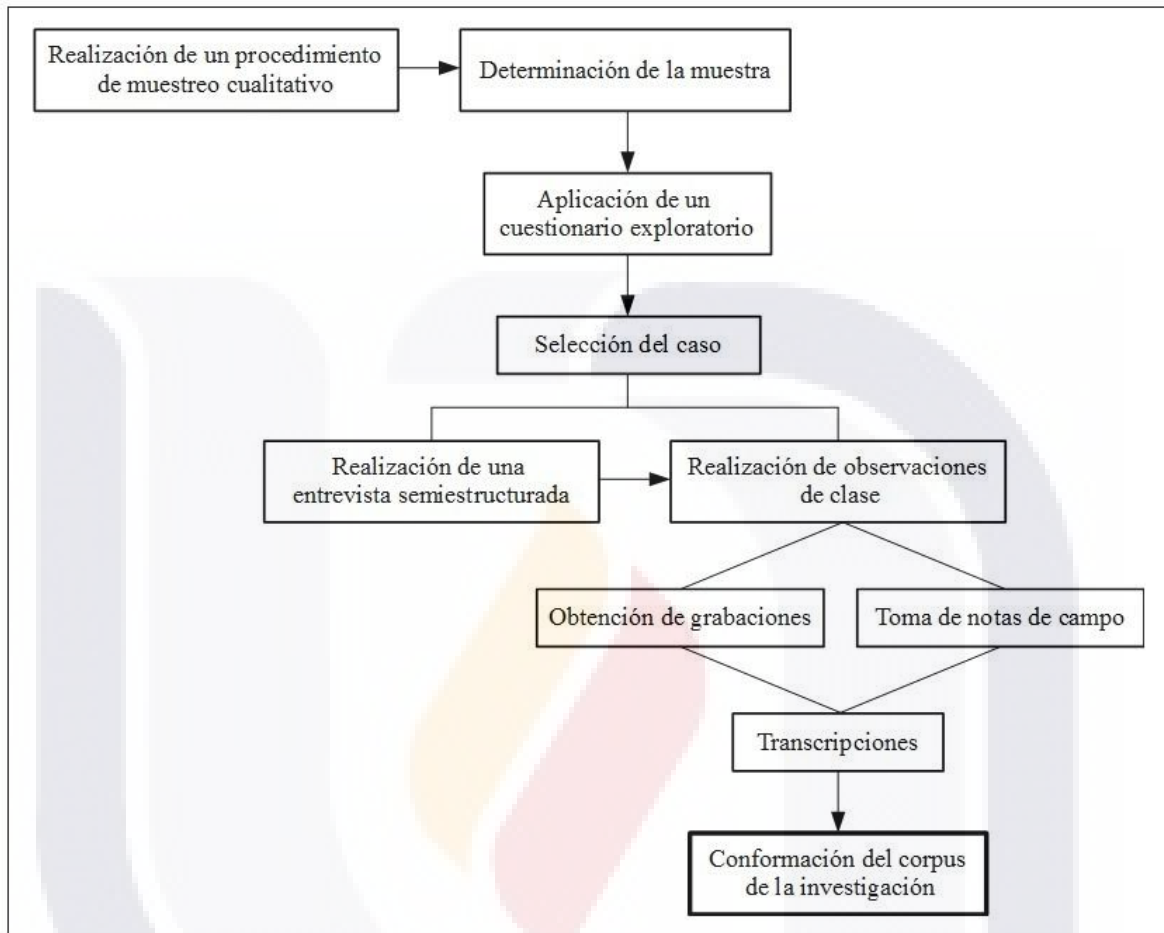
4.3 Método de extracción de datos

Como método de extracción de datos en esta investigación se empleó el estudio de caso instrumental cuya realización incluyó el uso de técnicas como el cuestionario exploratorio, la entrevista cualitativa, la observación y la escritura de notas de campo. Con los datos obtenidos a través de la realización de este estudio de caso se conformó el corpus que posteriormente fue analizado siguiendo pautas metodológicas y analíticas tomadas de algunas propuestas metodológicas que pertenecen al enfoque del Análisis Crítico del Discurso y cuyos procedimientos de análisis se explican más adelante. En el apartado que sigue se explica el uso del método de extracción así como su justificación teórico-metodológica.

4.3.1 *El estudio de caso como instrumental para el análisis del discurso*

Según Stake (1995) un estudio de caso es instrumental cuando el conocimiento que se desprenda de la realización del estudio puede dar luces o ampliar la comprensión sobre otras cuestiones, de modo que el caso es secundario, "tiene una función de respaldo y facilita nuestro entendimiento sobre algo más" (Stake, 1995, p. 159). Se le da pues un uso instrumental y fue precisamente bajo esta lógica que en esta investigación se le consideró como estrategia para la gestión del conocimiento, ya que a partir del caso de un docente se obtuvieron los datos que posteriormente conformaron el corpus que fue estudiado mediante técnicas propias de análisis de discurso. El esquema que se presenta en la siguiente página ilustra el proceso que implicó la realización del estudio de caso instrumental.

Figura 3. Proceso de obtención de datos a través de la realización de un estudio de caso instrumental.⁸



4.3.2 Muestreo cualitativo

La razón principal por la que se realizó un muestreo en esta investigación fue que el acceso de la investigadora 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

⁸ Elaboración propia.

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 podía 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 investigación. De tal modo, fue necesario realizar un procedimiento de muestreo para seleccionar solamente algunas escuelas. Dicho muestreo fue de carácter cualitativo, y por tanto, no probabilístico.

4.3.2.1 Criterios de muestreo

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 Aguascalientes⁹, 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 SEP, 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

⁹ 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, 2010).

sexualidad en México en el nivel primaria (Calixto Flores, 2003, Juárez y Gayet, 2005 y García Alcaraz, 2014), primero por el ser 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. 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 la investigadora adquirió al desempeñarse como profesora de secundaria por casi cinco años, su experiencia previa en el área de la investigación educativa y el conocimiento con el que contaba sobre el currículum, las políticas institucionales, las prácticas y dinámicas de interacción que tienen lugar en los planteles de este nivel, entre otros aspectos que, además, facilitaron la entrada al campo.

En cuanto al tercer criterio, el sector y la modalidad educativa, se decidió 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 secundaria a nivel nacional (INEE, 2013, p. 28). Segunda, porque las restricciones de acceso a investigadores suelen 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 de hacer notar 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.

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 secundarias 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.

4.3.2.2 Procedimiento de muestreo

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 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 ya que 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.

4.3.3 *Elaboración y aplicación de un cuestionario exploratorio*

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 a esta investigación, 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.

4.3.4 . Selección del caso

Como ya se dijo, la muestra estuvo conformada por cincuenta maestros y maestras de nueve escuelas secundarias. De ellos, cuarenta y cuatro entregaron el cuestionario contestado de modo que la selección del caso se basó en las respuestas de estos cuarenta y cuatro profesores. 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. De este grupo se eligió el caso de un maestro. 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 investigación.

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

4.3.5 *Modificación de las preguntas y objetivos de investigación de acuerdo con las particularidades del caso*

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 del caso. La reformulación de las preguntas fue la siguiente:

1. ¿Cómo construye un maestro de Biología de nivel secundaria su discurso sobre sexualidad en sus clases?
2. ¿Cómo se manifiesta lingüísticamente la ideología heteronormativa en el discurso sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria?
3. ¿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?

En correspondencia con las preguntas de investigación, los objetivos específicos quedaron expresados de la siguiente forma:

1. Describir la forma en la que este maestro construye su discurso sobre sexualidad en sus clases y los recursos discursivos que emplea.
2. Identificar y explicar las formas en la que se manifiesta lingüísticamente la ideología heteronormativa en el discurso sobre sexualidad de este maestro.

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 asignatura y 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.

3. Explicar la relación entre las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa y la construcción del discurso sobre sexualidad de este maestro.

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.

4.3.6 . *Técnicas empleadas para la obtención de datos.*

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.

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 al de 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 observa las prácticas desde las razones que las justifican para los agentes sociales” (García y Casado, 2008, p. 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.

4.3.7 *Descripción del trabajo de campo*

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 el profesor participante en el lapso en el que los alumnos de primer grado, que en ese momento estaba a cargo del maestro, 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 aborda diversas problemática (cómo planeaba e implementaba las actividades didácticas, cómo trataba a los alumnos que presentan alguna discapacidad, etcétera) por lo que hay 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 descarta 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 una breve entrevista inicial. El periodo de observaciones fue del 16 de febrero al 13 de marzo de 2015. Las fechas que 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 SEP. 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 cuatro 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 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 la misma. El total de las horas de grabación (cerca de diecisiete) fueron transcritas para su posterior análisis usando un procesador de textos.

El papel de la investigadora durante estas trece sesiones de clase se limitó a la observación y registro de lo ocurrido, esto con el objetivo de evitar que su 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 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. La tabla 1 (pág. 75) muestra las etapas del trabajo de campo y las tareas que se realizaron en cada etapa.

Tabla 1. Etapas del trabajo de campo¹¹.

Fases de la obtención de datos	Tareas realizadas	Tiempo aproximado y número de visitas al campo
Periodo de negociación del acceso al campo y de reconocimiento del escenario.	Se realizó una breve entrevista informal en la que se acordó el acceso a las aulas con los directivos de la escuela y con el profesor participante. Se aplicó una entrevista semiestructurada al profesor.	Enero-febrero de 2015 Visitas número 1-3
Periodo intensivo de obtención de la información	Se observaron y registraron en audio y por escrito un total de trece sesiones de clase. Se observaron y registraron de las interacciones y dinámicas que se daban dentro de la escuela.	Febrero-marzo de 2015 Visitas número 4-16
Término del trabajo de campo	Confirmación de los datos por medio de preguntas emergentes.	Última semana de marzo de 2015 Visita número 17

4.3.8 Contexto en el que se estudió el caso

En este apartado se integran 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.

El lugar fue una escuela secundaria general ubicada al oriente del centro de la ciudad de Aguascalientes. Ésta 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

¹¹ Basada en el modelo de Godina Belmares (2013, p. 101 y 102)

setenta y a ella asisten alrededor de 700 alumnos. En el turno de la tarde asisten unos 200 alumnos, número que puede considerarse bajo en comparación con la cantidad de estudiantes que asisten 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 donde 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 presentó brevemente a la investigadora 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 la investigadora tuvieron 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 del 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". El trato hacia estos alumnos por parte del maestro 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 permanecían 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 que el término del receso, tanto alumnos como maestros regresaban a los salones presididos por la subdirectora quien se encargaba de asegurarse 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 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 alumnos 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 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 en el que se realizó el trabajo de campo, así como de las dinámicas de interacción que en él tenían lugar. En lo que resta del capítulo se describen los métodos de evaluación de los datos.

4.4 Métodos de evaluación de datos

La presentación de los métodos de evaluación que se emplearon en la investigación incluye la descripción de las tareas de reducción, disposición y transformación de datos. También se mencionan los criterios que se establecieron para el tratamiento de la información recabada, así como los procedimientos específicos usados en cada fase de análisis.

4.4.1 *Procedimiento de análisis de las respuestas de los cuestionarios*

En el apartado 4.3.2 se explicó cómo se llevó a cabo el procedimiento de muestreo que condujo a la selección del caso. Este procedimiento incluyó la elaboración de un cuestionario de carácter exploratorio el cual se administró a un grupo de cincuenta maestros de nueve escuelas secundarias. Una vez que se recolectaron los cuestionarios contestados se procedió a realizar las tareas de reducción de datos las cuales incluyeron un proceso de codificación abierta basado en la lógica inductiva propuesta por teóricos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 196; Corbin en Bénard Calva, 2010). Este proceso consistió en etiquetar las respuestas de los cuestionarios por medio de la asignación de palabras o términos que sintetizaran la información obtenida. Dichos códigos derivaron en la identificación de los conceptos o temas que resultaron más significativos en cada respuesta. Luego, se agruparon los códigos con base en sus similitudes temáticas y se les asignó un término que englobara a cada grupo.

Posteriormente se llevaron a cabo las tareas de disposición y transformación de los datos para lo cual se elaboró una tabla en la que se organizaron los códigos de acuerdo con las relaciones que se identificaron entre ellos, de este modo se obtuvieron las cuatro categorías que serán analizadas en el siguiente capítulo.

4.4.2 *Procedimiento del análisis categorial*

Una vez que se conformó el corpus con las transcripciones de las sesiones de clase y con las notas de campo, éste fue analizado en dos fases o momentos. La primera de ellas consistió en el análisis categorial, el cual se realizó mediante la aplicación del método de la

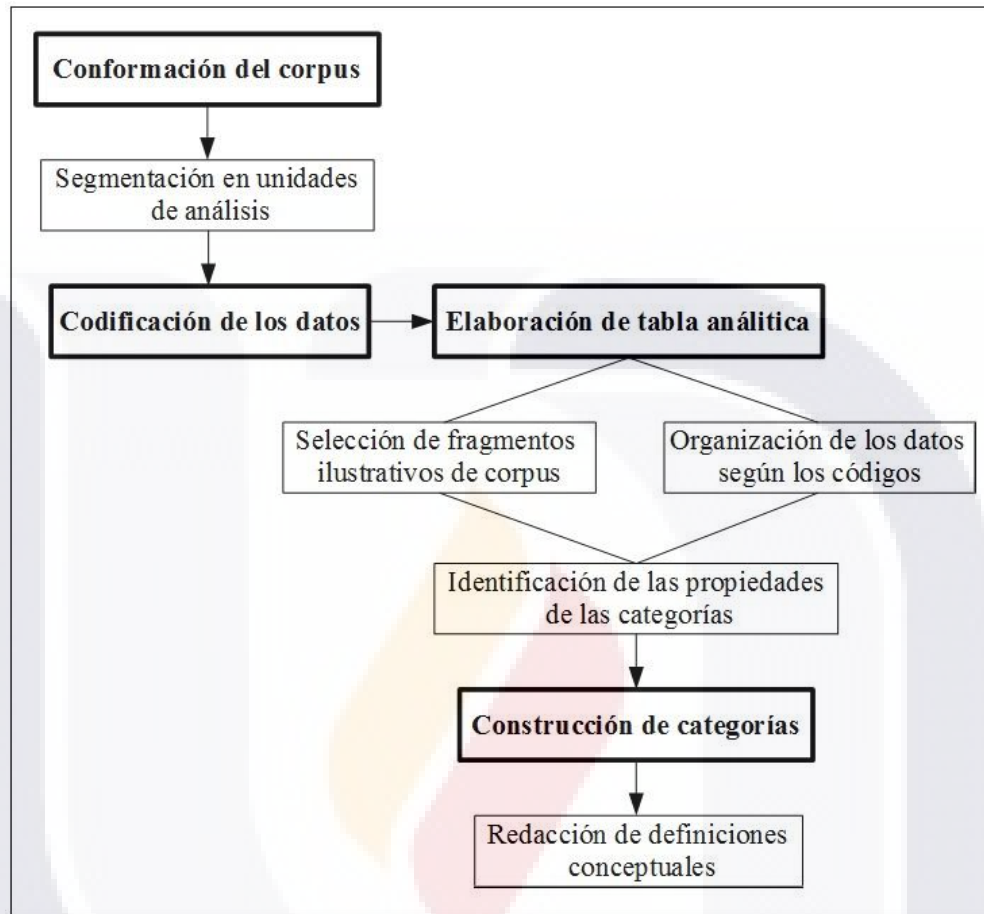
comparación constante. Esta estrategia metodológica, propia de la investigación cualitativa, consiste en entrelazar las etapas de obtención de datos con la codificación de los mismos, la conformación de categorías analíticas y el trabajo de interpretación resultante. Como lo explican Osses Bustingorry, Sánchez Tapia e Ibáñez Mansilla (2006), 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 generación 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 (p. 120 y 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, las categorías es decir, son producto de las reflexiones de la investigadora que se fueron dando desde el momento de la inmersión en el campo.

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 datos. La figura 4 (pág. 82) ilustra el proceso de análisis categorial del corpus.

Figura 4. Proceso del análisis categorial: del trabajo de campo a la construcción de categorías¹².



Como puede verse en la figura 2, el proceso comenzó con el periodo de observaciones. De forma paralela a las observaciones, se estuvieron transcribiendo las grabaciones que se iban obteniendo cada día, lo cual constituyó un paso previo para el procedimiento de la codificación de datos. El paso inicial de la codificación consistió en dividir el corpus en trece unidades de análisis mismas que corresponden a cada una de las trece sesiones de clase que tuvieron lugar durante el periodo de observaciones. Después, se procedió a leer cuidadosamente cada una de las unidades y se fueron asignando códigos conforme se iba realizando la lectura. Para ello se empleó un sistema de colores

¹² Elaboración propia.

mediante el cual se iban resaltando aquellos fragmentos del corpus que se consideraron relevantes tanto por su contenido como por lo que sus propiedades lingüísticas revelaban respecto de la construcción del discurso. El orden en el que se enlistaron las categorías y la asignación de colores correspondieron al orden en que aparecieron los diversos indicadores a lo largo de esta primera fase de análisis.

Terminado el proceso de codificación, se procedió a agrupar en una tabla todos los fragmentos resaltados de acuerdo con el color que se les asignó previamente. La integración de estos fragmentos en las filas de la tabla que se elaboró, permitió compararlos y contrastarlos unos con otros, lo cual llevó a distinguir más claramente sus propiedades y de esta forma fueron emergiendo las categorías inductivamente.

Posteriormente, se procedió a asignar nombres distintivos a cada categoría y a redactar las definiciones conceptuales correspondientes. Dichas definiciones fueron construidas con base en los conceptos que se entreveran en el discurso analizado, por lo que se les puede considerar empíricas, pero también se sustentan en los documentos que rigen la impartición de la asignatura de Ciencias I, énfasis en Biología, es decir, el plan de estudios de secundaria y el programa de estudio y guía para el maestro (SEP, 2013) de los cuales se tomaron algunos conceptos como el de potencialidades de la sexualidad que luego se estableció como el título de una de las subcategorías.

4.4.3 *Proceso de análisis de la estructura y conformación del discurso*

Esta parte del análisis estuvo orientada a contestar la pregunta ¿Cómo construye un maestro de Biología de nivel secundaria su discurso sobre sexualidad en sus clases? Para darle respuesta se tomó como base dos propuestas de análisis que derivan del enfoque del Análisis Crítico del Discurso. La primera de ellos fue el modelo de análisis 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 modo, estos modelos de análisis plantean las bases para desentrañar

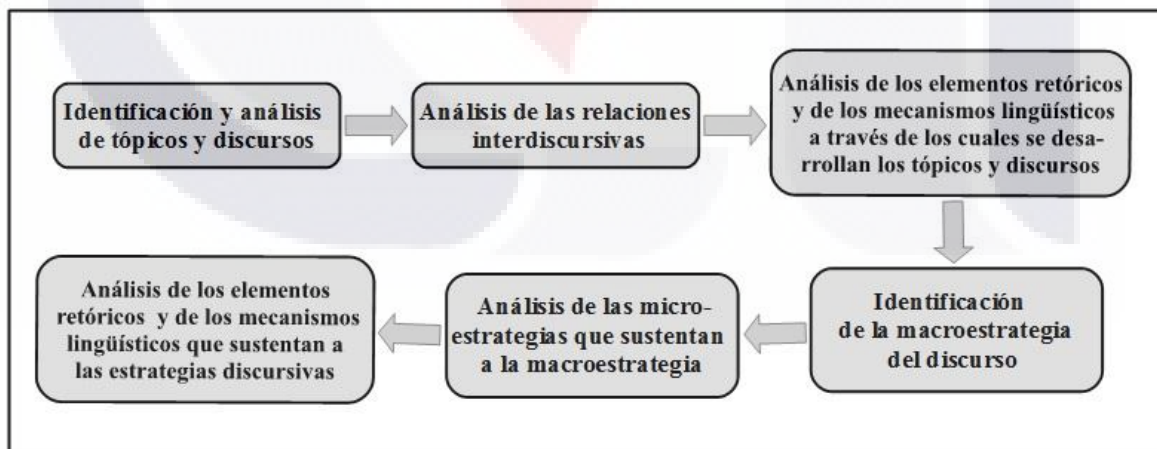
la estructura del discurso y, por tanto, permiten explicar cómo ha sido construido.

Con base en la revisión que se hizo de estos modelos y los procedimientos específicos de análisis que proponen, se formularon las siguientes preguntas que orientaron el análisis del corpus de esta investigación:

- 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?

Para dar respuesta a estas preguntas se analizó un conjunto de construcciones lingüísticas y retóricas que fueron seleccionadas del corpus dado que ilustran el contenido de las categorías y subcategorías que se presentaron en el capítulo anterior. La figura 5 ilustra el proceso que se siguió en esta parte del análisis.

Figura 5. Proceso de análisis de la conformación y estructura del texto¹³.



¹³ Elaboración propia.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS

Este capítulo está dedicado al análisis de las respuestas del cuestionario exploratorio que se aplicó como parte del procedimiento de muestreo que condujo a la selección del caso

5.1 Resultados del análisis de los cuestionarios

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. No se recolectó el total de cuestionarios entregados por dos razones: primero, porque cuatro de los profesores no asistieron a los planteles durante el periodo en que se administraron los formatos y, en segundo lugar, porque los dos restantes sí los recibieron, pero se rehusaron a contestarlos.

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 sólo 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 abordan 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 ésa 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 que 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 apearse 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 sólo 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 sólo 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 generadas 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 sujetos 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 capaciten 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 siguiente tabla 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 cuestionarios¹⁴.

Tabla 2. Categorías resultantes del análisis de los cuestionarios

Categorías	Códigos	Ejemplos de respuestas
1. Currículum escolar	Programa, contenidos temáticos, aprendizajes esperados	<p>“Sí, así lo marca el programa”.</p> <p>“Sí, es importante para cumplir los aprendizajes esperados”</p> <p>(Cuestionario 26).</p>
2. Información sobre sexualidad	Información, derecho a recibir información, derecho a la educación, dudas, inquietudes, riesgos para la salud	<p>“Sí, porque la diversidad sexual a [sic] tomado mayor interés en los alumnos y es necesario que estén más informados” (Cuestionario 7).</p> <p>“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).</p>

¹⁴ Los cuestionarios fueron numerados para su identificación en la tabla 1.

<p>3. Orientación para la formación y el desarrollo</p>	<p>Orientación, información adecuada, toma de decisiones, riesgos y consecuencias, prevención, influencias externas, mitos, proyecto de vida, desarrollo moral, desarrollo psicosocial, moldear la sexualidad</p>	<p>“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).</p>
<p>4. Contexto social diverso</p>	<p>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.</p>	<p>“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).</p>

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 desarrollan 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 comprobada 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.

5.2 . Conclusiones del análisis de los cuestionarios

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 los programas de estudio. Esto además tiene el efecto de flexibilizar la impartición de estos contenidos en sus clases, ya que centrarse en los alumnos implica adaptar la programación de los contenidos 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 sólo 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 adolescentes 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 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 al ejercicio de la sexualidad en la adolescencia.

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 tenemos que, 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 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 este 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 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. Terminado el análisis de las respuestas de los cuestionarios que formaron parte del procedimiento de muestreo, pasemos ahora al análisis del corpus de la investigación.

CAPÍTULO 6 ANÁLISIS CATEGORIAL



En este capítulo se desarrolla el análisis categorial del corpus 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 el listado de las categorías y subcategorías, su definición conceptual, así como el análisis de fragmentos del corpus que ilustran las propiedades de cada una de ellas. La siguiente tabla muestra la lista de categorías y el sistema de colores que se empleó para distinguirlas.

Tabla 3. Lista de categorías analíticas

Categoría 1	Sexualidad	
	Subcategoría	1.1 Potencialidades de la sexualidad
Categoría 2	Género	
	Subcategorías	2.1 Concepto de género
		2.2 Roles y estereotipos de género
Categoría 3	Discurso construccionista sobre sexualidad	
Categoría 4	Discurso biologicista sobre sexualidad	
Categoría 5	Discurso de la equidad de género	
Categoría 6	Discurso del enfoque del riesgo	
Categoría 7	Topoi de la información sobre sexualidad	
Categoría 8	Discurso de la planeación familiar	
Categoría 9	Modelo de pareja y familia	
Categoría 10	Dimensión axiológica y moral de la sexualidad	
Categoría 11	Discurso sobre la adolescencia	
Categoría 12	Regulación social de la sexualidad adolescente	

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 elementos que compone, 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.

6.1 Categorías analíticas

A continuación se presentan cada una de las categorías, su definición conceptual y el análisis de algunos fragmentos del corpus que ilustran sus propiedades.

6.1.1 *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...
Fedy: ¿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. (Primera sesión de observación)

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 fragmento (2) 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. [...]
(Primera sesión de observación)

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 de sexualidad, 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.

Regresando al concepto de sexualidad, el profesor explica que la sexualidad 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 [...] (Primera sesión de observación)

En el fragmento (3) el maestro pregunta la opinión de los alumnos con respecto a que tanto los niños como los ancianos también ejercen su sexualidad. Esta afirmación va en contra de la suposición o asunción de que sólo 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 en 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 y sociales y que deriva de perspectivas antropológicas y sociológicas aplicadas al estudio de éste, y entre una concepción de sexualidad que está más bien fundados en una concepción esencialista, que concibe a las identidades sexuales como fijas y que reconoce solamente al deseo y las relaciones heterosexuales. Ésta 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 articula al discurso, como se verá más adelante.

6.1.1.1 Potencialidades de la sexualidad.

Esta subcategoría se desprende de una concepción de la sexualidad que proviene del enfoque sistémico de la sexualidad. 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 la sexualidad (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 generación de nuevos seres (segunda sesión de observación) y con 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.

6.1.2 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.

6.1.2.1 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?

A11: 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 [...] (Primera sesión de observación)

En el fragmento (4) el maestro pide a los alumnos que le digan qué es género. En seguida él mismo proporciona una definición de género 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 géneros. Lo anterior es relevante ya que al abordar el concepto de género en esta clase, de acuerdo con el programa de la asignatura, también se trata el tema de la equidad de género.

6.1.2.2 . 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 maestro 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 su 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 basado 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 (SEP, 2013, p. 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] (Sexta sesión de observación)

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 estereotipo.

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 de virilidad 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 capacidad 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? [...]
 Alumno 9: 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 [...] (Décimo primera sesión de observación)

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 géneros. En relación con esto uno de los alumnos trae a cuenta el tema de los mandilones, como puede verse en el fragmento (7).

(7) Alumno: 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 ensució este pantalón; fíjate bien, yo me ensució 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 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 sólo 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 se 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 los todos 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.

6.1.3 *Discurso construccionista sobre sexualidad.*

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, p. 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 entre 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, encontramos 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 aquí 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, p. 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 lo que puede entenderse como 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 modificaciones 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 modificaciones.

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

6.1.4 *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 discurso 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 el discurso 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 discurso 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. (Primera sesión de observación)

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, ésas 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] (Primera sesión de observación)

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 el otro 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 lo dominen estos y otros conceptos afines para que puedan integrar esta perspectiva en sus clases.

6.1.5 *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) M: 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.

[...] (Primera sesión de observación)

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 (11), 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.

Alumnos 4: 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. [...] (Primera sesión de observación)

En el fragmento (11) el maestro sigue contrastando lo que sucedía en el pasado: que había pocas profesiones o trabajos que realizaran 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 tú localidad existen actividades o trabajos que sólo 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 trailers.

Alumno 1: Lola la trailerera.

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 sólo 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.

Alumno 1: no hay nadie distinto.

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

Alumno 1: 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 puros hombres, 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. [...] (Primera sesión de observación)

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 *ahi* [*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 fundado en estereotipos de género que atribuyen a las mujeres ciertas cualidades que les permitirían 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.

6.1.6 *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. Se desarrolla a partir de la antinomia riesgo-peligro/cuidado-prevención y de las representaciones sociales y *topoi* que se han construido alrededor de ella. 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 del discurso 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 el 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, como puede verse en el fragmento (13).

- (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 ése 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. (Séptima sesión de observación)

En el fragmento (13) encontramos una prohibición 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 riesgosa 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 abstenerse de realizar cualquier práctica sexual y posponer el inicio de la actividad sexual hasta la edad adulta. Más adelante se hablará más a detalle sobre las implicaciones que tiene esta prohibición en el discurso pedagógico sobre sexualidad.

6.1.7 *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, resulta 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) Alumno2: 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.

6.1.8 *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 anticonceptivos. También establece que ciertas circunstancias son más apropiadas para tener hijos que otras, entre ellas se encuentran 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 guión [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

Alumno 3: ¿se relaciona con qué?

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

Alumno 8: ¿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? [...] (Tercera sesión de observación)

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, p. 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 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.

6.1.9 *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 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. Asimismo, como parte de la institucionalización del discurso de la equidad de

género, se ha incluido a la equidad como una de las condiciones para 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 sólo a las mujeres. En su mayoría, las respuestas de los alumnos aludieron a una concepción tradicional de roles de género a partir de 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.

6.1.10 *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 más frecuentemente con el ejercicio de la sexualidad 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 valor que rige y regula el ejercicio de la sexualidad en general, y de la sexualidad adolescente en particular, por ello lo considero en este análisis 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 de 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.

Alumno 6: 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, cuatro 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. (Segunda sesión de observación)

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% (INEGI, 2015, web).

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 que 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 de los 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 la 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 en partos se registra en los meses de septiembre y octubre de cada año" (*Hidrocalido*, 2016, p.6), lo cual 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 Marcos, 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 concuerda 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 currículum escolar en lo que respecta a la impartición de la asignatura de Ciencias, donde se le otorga un lugar primordial al conocimiento científico (confróntese SEP, 2013) 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 de 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 y sustentar el argumento.

6.1.11 *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 participar en la sociedad dependiendo de la edad que tienen. Por otra parte, contribuyen al

establecimiento 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 de sexualidad 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.

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 lea 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. [...] (Octava sesión de observación)

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 relación 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, una prescripción de abstinencia sexual. Las implicaciones de este argumento lo veremos desarrollado más adelante.

6.1.12 *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 ombliquera 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 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 prohíben y sancionan el uso de maquillaje, de ciertas prendas de ropa, de algunos accesorios para el cabello y de joyería. Estos elementos figuran dentro de una representación de sexualidad femenina en la que se asocia estos objetos con el arreglo personal que las mujeres emplean con fines de seducción, lo cual no es admisible en una institución supuestamente neutra o asexual como la escuela (confróntese Duvet, 2007).

Lo anterior hace evidente que dentro de la escuela existe una vigilancia de la sexualidad adolescente, particularmente de la femenina, 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 como espacio para la comunicación 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 (19) 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 perreando¹⁵ en los bailes [...] Aquí la situación es, con ustedes, que entiendan la confianza que se debe adquirir en el noviazgo [...]

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 esta ideología, como las bases de un matrimonio exitoso y duradero. 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 las ideologías de sexualidad dominantes.

6.2 Metacategoría indicadores lingüísticos

Como se explicó en las primeras páginas de este capítulo, en un inicio se distinguieron dieciséis categorías analíticas, sin embargo tras una revisión minuciosa del contenido de cada una y dada la relación que se pudo establecer entre algunas de ellas, me di cuenta de que tres de las que había considerado inicialmente como categorías, en realidad tenían un rango menor y podían ser integradas como subcategorías de las categorías de Sexualidad y Género, respectivamente. Así se crearon las subcategorías de Potencialidades de la sexualidad, Concepto de género y Roles y estereotipos de género.

¹⁵ 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.

En cuanto a la cuarta categoría que fue eliminada de la lista inicial para dar un total final de doce categorías analíticas, ésta corresponde a 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. Como estos indicadores aparecen a lo largo de todo el corpus y, por tanto, esta categoría atraviesa a todas las demás, decidí presentarla aquí como una metacategoría.

Es importante señalar que los indicadores lingüísticos que fueron incluidos en esta metacategoría corresponden a diversas categorías gramaticales y son analizados e interpretados desde diferentes enfoques lingüísticos. Esto se debe a que, a diferencia de otros estudios en los que el análisis lingüístico se basa en los planteamientos de una teoría específica y con base en ella estudia un número reducido de clases de indicadores lingüísticos, por ejemplo los verbos que introducen discurso referido, en esta investigación se procedió a identificar indicios lingüísticos en el corpus siguiendo un procedimiento más bien 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 marcando 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 a uso en el contexto del corpus.

Este análisis fue relevante para dar respuesta a la pregunta de investigación 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 su interrelación.

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 4. Indicadores lingüísticos.

Gramaticales	Retóricos	Argumentativos
Uso de la construcción coordinada discontinua (<i>o... o</i>)	Uso de discurso referido	Uso de casos representativos
Uso de la negación	Uso de marcadores de evidenciales	Uso de la revisión exhaustiva
Uso de la 1ª y 2ª 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 hipérbole)	

6.3 . Recapitulación y conclusiones del capítulo 6

A lo largo de este capítulo se desarrolló la primera parte del análisis del corpus. Su presentación se hizo en función de las categorías que fueron emergiendo durante el proceso mismo de análisis. Debido a la extensión de este capítulo y considerando el número de categorías, consideré pertinente incluir en este 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 en la tabla 4.

Tabla 5. Categorías y subcategorías.

1	Sexualidad: conjunto de creencias, prácticas, comportamientos, símbolos y otros elementos culturales asociados con la sexualidad y con el uso cotidiano de los cuerpos sexuados.		
	<table border="1"> <tr> <td>Subcategoría 1.1</td> <td>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.</td> </tr> </table>	Subcategoría 1.1	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.
Subcategoría 1.1	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.		
2	Género: conjunto de ideas, creencias y representaciones culturales sobre el género. Incluye los roles, identidades, estereotipos y símbolos asociados con cada género.		
	<table border="1"> <tr> <td>Subcategoría 2.1</td> <td>Concepto de género: elementos teórico-conceptuales a través de los cuales se define al género en el discurso.</td> </tr> </table>	Subcategoría 2.1	Concepto de género: elementos teórico-conceptuales a través de los cuales se define al género en el discurso.
	Subcategoría 2.1	Concepto de género: elementos teórico-conceptuales a través de los cuales se define al género en el discurso.	
<table border="1"> <tr> <td>Subcategoría 2.2</td> <td>Estereotipos y roles de género: conjunto de representaciones estereotípicas de lo masculino y lo femenino y concepciones relativas a la división sexual del trabajo.</td> </tr> </table>	Subcategoría 2.2	Estereotipos y roles de género: conjunto de representaciones estereotípicas de lo masculino y lo femenino y concepciones relativas a la división sexual del trabajo.	
Subcategoría 2.2	Estereotipos y roles de género: conjunto de representaciones estereotípicas de lo masculino y lo femenino y concepciones relativas a la división sexual del trabajo.		
3	Discurso construccionista de la sexualidad: alude a una concepción la sexualidad entendida como construcción social e históricamente determinada, atravesada por relaciones de poder ¹⁶ .		

¹⁶ Ojeda Sánchez, 2007.

4	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.
5	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.
6	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.
7	Topoi de la información sobre sexualidad: 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.
8	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.
9	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.
10	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.
11	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.
12	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.

En cuanto a los resultados obtenidos a través del análisis categorial 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 discurso se hace manifiesto un modelo específico de sexualidad, esto es, un modelo heteronormado. La presencia de este modelo es evidencia de que a este discurso le subyace una ideología que está acorde con la de la heterosexualidad normativa.

Asimismo, se encontró que dicha ideología se materializa de diversas formas en el discurso. Una de ellas consiste se hace referencia explícita a ciertas instituciones sociales que están encargadas de regular la sexualidad de los adolescentes y representarla de forma que tal que dicha representación reproduce los esquemas básicos de la heteronormatividad. Tal es el caso de la mención, reiterada a lo largo del corpus, del noviazgo que es representado 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 va estableciendo 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 de esta primera parte del análisis, 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

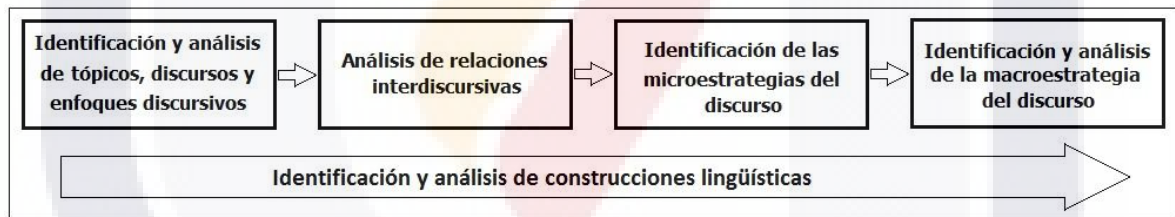
menos no de forma explícita, habla del papel que juega esta regulación en el modelo de sexualidad que subyace al discurso del maestro.



CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO

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 analiza un conjunto de indicadores lingüísticos y de estrategias discursivas con el afán de explicar cómo opera la ideología en la construcción del discurso.

Figura 6. Fases del proceso de análisis de la conformación y estructura del discurso.



La presentación de los resultados en este capítulo sigue un orden similar al que se detalla en el esquema, aunque es importante señalar que el análisis de los elementos retóricos (argumentos y *topoi*) y de los mecanismos lingüísticos se incluye junto con el análisis de las estrategias discursivas ya que, debido a la interrelación que se encontró entre ellos, es necesario presentarlos y analizarlos juntos. El capítulo se divide en dos partes, en la segunda parte, el hilo conductor del análisis es el análisis de las estrategias discursivas.

7.1 . Tópicos, discursos y relaciones interdiscursivas

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 discurso para identificar tanto los tópicos, es decir, los temas más relevantes que se abordan, como los diferentes discursos que en él confluyen. Este tipo de análisis sirve para ampliar la comprensión respecto de la configuración del discurso, pues revela las fuentes que alimentan al discurso y las relaciones que existen entre este discurso 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” (SEP, 2013, p. 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 el discurso 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 construccionista 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 (confróntese Morgade y Alonso, 2008).

Para explicar de qué forma se relacionan los tópicos, discursos y enfoques sobre sexualidad en el discurso 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 discursos que alimentan al discurso analizado¹⁷.

¹⁷ 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.

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, 2010). Los tópicos que se identificaron y que tienen relación con este discurso fueron el género como construcción cultural y la sexualidad como construcción cultural.

Discurso sobre las potencialidades de la sexualidad: se deriva del enfoque sistémico de la sexualidad. Este enfoque 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, aunque en el caso de la reproductividad, debido a que se tiende a asumir una conexión inmediata entre sexualidad y reproducción, el carácter potencial de la reproductividad 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). Este discurso 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 discurso 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 discurso 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 que 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 a la sexualidad adolescente, ya que el enfoque biomédico considera a este grupo poblacional como un grupo de riesgo. 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 discurso analizado relacionado con el discurso del 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 los sesenta y principios de los setenta 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, tener trabajo, contar con un cierto nivel económico y de estudios, etc. Entre los tópicos identificados con el discurso de la planeación familiar se encontraron el uso de métodos anticonceptivos para planear familiar y 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 desarrollo 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 desarrollo que carecen de los atributos necesarios para participar como agentes independientes en una sociedad dirigida por adultos. Asimismo, considera que sólo 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 del enfoque esencialista de la sexualidad. Según Ojeda Sánchez (2010), este enfoque explica las propiedades de la sexualidad sometiéndola a una supuesta 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 y el deseo sexual.

Como se explicó al inicio de este apartado, realizar un análisis intra e interdiscursivo es relevante en este tipo de estudios ya que aporta elementos para explicar cómo está construido el discurso a través de la identificación de las formaciones discursivas a las que se adscribe. En el caso del discurso analizado 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.

7.2 . 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 discurso. 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 de la investigación, 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 estrategias 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 modo tal 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 segundo 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 de 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 la presentación de las estrategias 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.

7.2.1 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 heterosexualidad y de la narrativa de proyecto de vida heterosexual. A continuación se explica e ilustra cada una de estas microestrategias.

7.2.1.1 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 (SEP, 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, políticamente 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 que la SEP 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.

(20) M: ¿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?

M: algo así.

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

M: 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.

M: al sexo opuesto. [...]

Brandon: La atracción del sexo opuesto.

M: 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 heteronormado de sexualidad 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 invisibilización 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 siguiente fragmento.

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

M: [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 sexos, 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. [...]
(Segunda sesión de observación)

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 prácticas como el sexo anal y oral, son consideradas sólo 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.

7.2.2 *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.

(22) 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? (Sexta sesión de observación)

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 sólo 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 desarrollas, 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 (RAE, 2011, p. 437).

7.2.2.1 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 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 sólo 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 matrimonio, 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.

7.2.2.2 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.

(23) 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, p. 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 establecer 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 obligatoria, 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 Bhattacharyya (2002) denomina la *cultura heterosexual*. Según esta autora, la cultura heterosexual legítima y perpetua no sólo 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.

7.2.3 *Representación de la actividad sexual adolescente 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. En el DPS analizado identificamos 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.

7.2.3.1 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 hiperónimos *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 sexuados, es decir, se refiere a sujetos adultos con cuerpos adultos. Mientras que la palabra *adolescente* y su plural, *adolescentes*, solamente aparece tres veces.

7.2.3.2 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.

- (24) 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? (Décimo tercera sesión de observación)

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... a la cual podemos darle la interpretación de revisión exhaustiva de un conjunto (RAE, 2011, p. 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:

- (25) 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 (6) 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 sólo 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, según Amuchástegui (2006), "ha querido definir la 'salud sexual' a través del concepto de 'sexualidad sana', misma que estaría confinada al coito reproductivo dentro [del] matrimonio" (p. 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 profesor como veremos en el siguiente apartado.

7.2.4 *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 en el fragmento (26) del corpus:

- (26) 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 embarazarse 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 embarazarse, 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 (26) 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 del 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 sobre el dispositivo intrauterino (DIU). El maestro parece asumir que éste 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.

- (27) 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 síes, 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 (27) 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, p. 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, sólo 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 proporcionado 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. El *topos* o falacia de la evitación del riesgo 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 se 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 religiosa¹⁸ 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, ni mental, ni emocionalmente preparados para afrontar los “riesgos” de la sexualidad.

Por último encontramos lo que Meneses, Martínez y Sarabia (2006) 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” (p. 4). Al mismo tiempo hacen “hincapié en la vulnerabilidad de la mujer ante el deseo masculino” (p.4).

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 que 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 (28) donde el profesor discute con los alumnos las consecuencias del embarazo en la adolescencia.

- (28) M: 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? [...]

¹⁸ 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 islamismo.

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 de que no se habla del deseo ni del placer.

7.2.5 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 necesaria 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 sólo 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. Pasemos ahora a las conclusiones del capítulo.

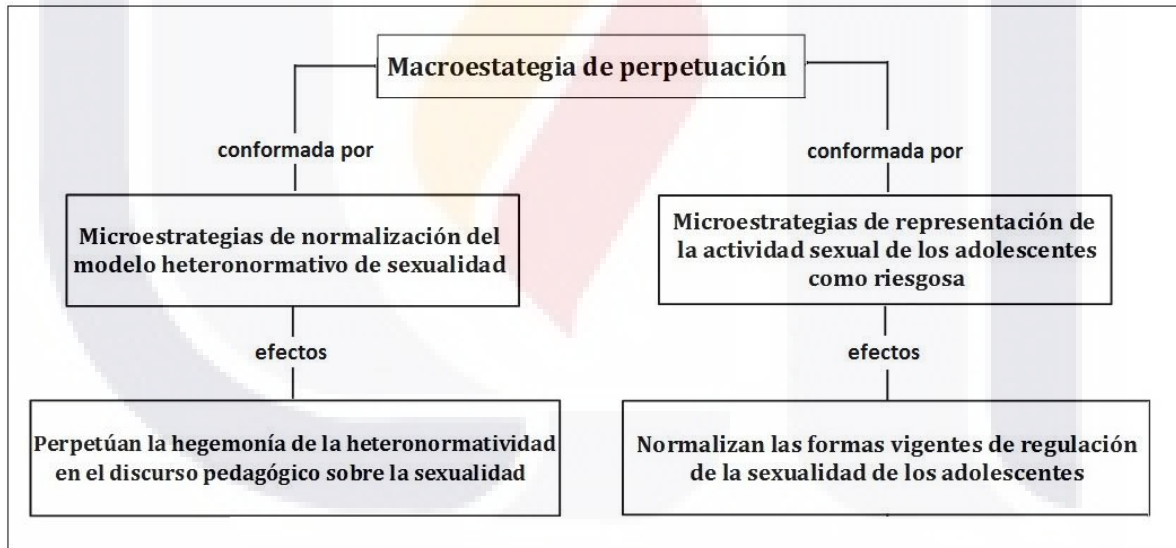
7.3 . Recapitulación y conclusiones del capítulo 7

Lo que se encontró después de haber realizado el análisis de las estrategias discursivas es que, a lo largo del discurso, 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.

Ahora bien, según la clasificación o taxonomía de las estrategias discursivas que proponen van Leeuwen y Wodak (1998, p. 92 y 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. De acuerdo con la evidencia que arroja el análisis realizado en esta parte de la investigación, puede decirse que 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, esto ya que 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.

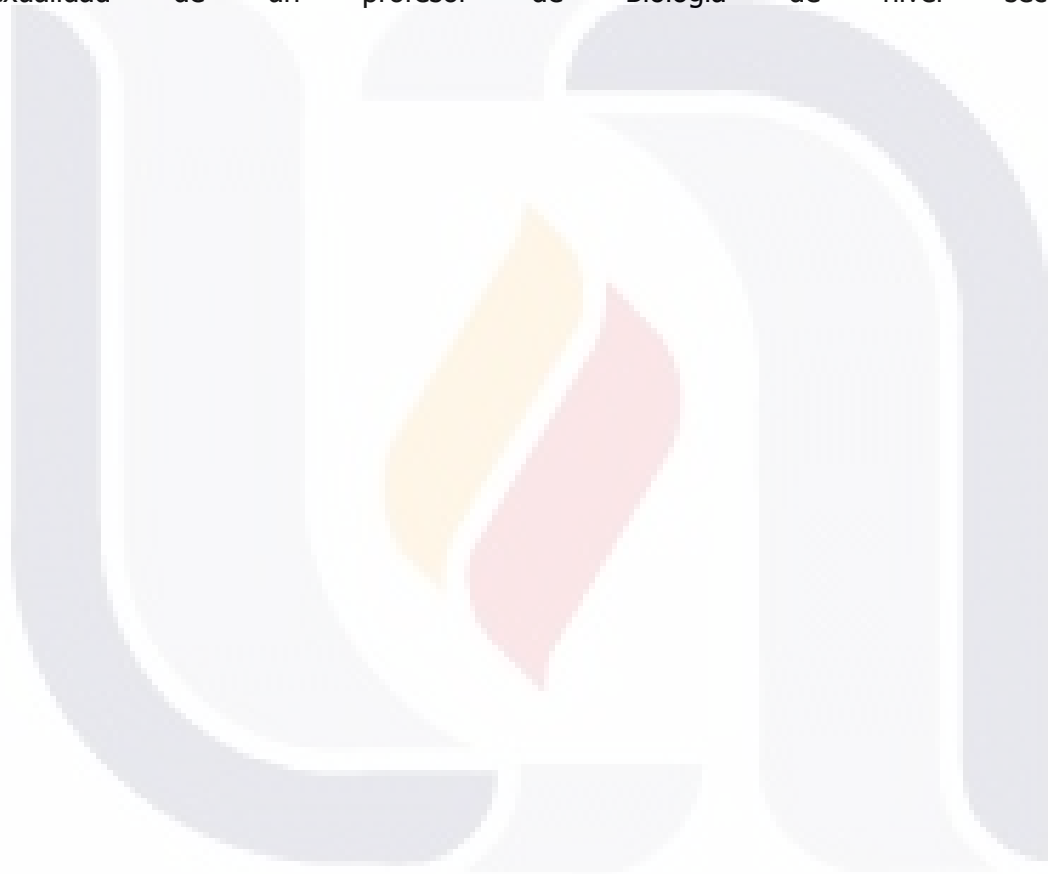
Como se muestra en el análisis realizado esta macroestrategia está conformada y sustentada por estrategias de menor rango que tienen tres efectos principales dentro del discurso: 1) normalizar el deseo heterosexual, 2) representar a la actividad sexual adolescente como riesgosa, y 3) normalizar las formas 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 de la sexualidad en las que se basan están sustentadas en una concepción heteronormada de la sexualidad. Lo expuesto anteriormente puede verse representado gráficamente en el siguiente esquema.

Figura 7. Relación entre la macroestrategia y las microestrategias.



Para terminar esta apartado es importante señalar que el análisis de este grupo de estrategias discursiva 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 nivel 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 el caso del discurso analizado, las funciones que cumple estas construcciones ayudan a mantener la hegemonía de la heteronormatividad normativa en el discurso pedagógico sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria.



CAPITULO 8. CONCLUSIONES

Para finalizar la tesis se retoman los resultados expuestos en los capítulos anteriores junto con las preguntas que orientaron la investigación y, a partir de ello, se presentan las conclusiones del estudio. De igual forma, se discute el papel que tuvieron en el análisis del corpus los hallazgos cuyo descubrimiento no se anticipó al inicio de la investigación, así como sus implicaciones prácticas y teóricas. Por último, se mencionan las limitaciones del estudio y las recomendaciones que se espera complementen el trabajo realizado y a partir de las cuales se pueden desarrollar futuras líneas de investigación.

8.1 Síntesis

El propósito de la investigación consistió en analizar el discurso sobre sexualidad de profesores de educación básica para saber, por una parte, cómo se manifiesta en él la ideología heteronormativa desde el punto de vista lingüístico y, por otra, para comprender los efectos que estas manifestaciones tienen en la construcción de este tipo específico de discurso. Una vez que se estableció el estudio de caso como método principal para la obtención de datos y que se definió el caso por medio de un procedimiento de muestreo cualitativo, el objetivo general se ajustó a las características propias de éste y quedó expresado de la siguiente forma: analizar el discurso sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria para comprender los efectos que tienen las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa en la construcción de este tipo de discurso.

Para llevar a cabo el análisis planteado, se conformó un corpus con los datos que se obtuvieron por medio de una entrevista y del registro de observaciones de clase, actividades que fueron realizadas durante el periodo de trabajo de campo en los meses de febrero y marzo de 2015. Los capítulos 6 y 7 de esta tesis están dedicados a presentar los resultados del análisis del corpus el cual comprendió dos fases, la primera enfocada a la construcción de categorías analíticas y, la segunda a dilucidar la estructura y la formación del discurso desde el punto de vista lingüístico.

8.2 Confrontación de los resultados con a las preguntas de investigación

Para concluir este trabajo de tesis es necesario valorar en qué medida se dio respuesta a las preguntas de investigación a través de la realización del estudio. Para ello se presentan a continuación cada una de las preguntas y se confrontan con los resultados obtenidos, de modo que se pueda evaluar el logro de los objetivos de investigación.

Pregunta 1

¿Cómo construye un maestro de Biología de nivel secundaria su discurso sobre sexualidad en sus clases?
--

Para responder esta pregunta se planteó 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 reubicación 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 discurso se pudieron identificar elementos de diversos discursos sociales que abordan la sexualidad, todos ellos desde diferentes perspectivas. Entre estos discursos se encuentran el discurso de la equidad de género, el discurso del enfoque construccionista de la sexualidad, el discurso biologicista sobre la sexualidad, el discurso sobre los riesgos de la sexualidad, el discurso de la planeación familiar y el discurso de sobre la adolescencia, tal como se explica en el capítulo 6.

Lo que se observó es 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 apegó en todo momento a los contenidos marcados por el programa de asignatura y discurso concuerda 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 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, ubica el ejercicio de la sexualidad en el contexto concreto de la pareja heterosexual, adulta, casada, que forma una familia nuclear.

Otra de las maneras en las que el profesor construye su discurso es a través de una red de estrategias discursivas 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 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 de sexualidad específico, sino que también sirven para dar coherencia al discurso.

En conclusión, al construir su discurso pedagógico sobre sexualidad, el maestro realiza un proceso de recontextualización discursiva, lo cual coincide con los planteamientos de Bernstein (1998). A la par, el profesor desarrolla un conjunto de estrategias discursivas a través del cual reproduce un modelo tradicional de sexualidad basado en una ideología heteronormativa que, además, se encontró que tiene un trasfondo moral de carácter religioso.

Pregunta 2

¿Cómo se manifiesta lingüísticamente la ideología heteronormativa en el discurso sobre sexualidad de un profesor de Biología de nivel secundaria?

Con el fin de dar respuesta a esta segunda pregunta, se examinaron aquellas construcciones lingüísticas que revelan contenido ideológico relativo a la heteronormatividad. Para facilitar este análisis, dichas construcciones lingüísticas se dividieron en tres grupos correspondientes a 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 intensificante, 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.

En resumen, como respuesta a la pregunta 2, se encontró que la ideología heteronormativa se manifiesta en el discurso y que lo hace por del medio lenguaje, más específicamente, a través de construcciones lingüísticas que cumplen diversas funciones en el discurso y que se manifiestan en tres niveles: el gramatical, el retórico y el argumentativo.

Pregunta 3

¿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?

Los efectos de las manifestaciones lingüísticas de la ideología heteronormativa en el discurso se analizaron principalmente en función del efecto de las construcciones lingüísticas y de las estrategias discursivas que se mencionaron en el apartado anterior. 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 esta tesis como 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 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 procreación*, 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 sólo 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.

8.3 Hallazgos adicionales

En este apartado se incluyen 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 6. 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 haberse 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 análisis de este tipo independientemente de qué sector educativo que se trate.

Un hallazgo derivado del anterior es que existe una divergencia ideológica 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 en el discurso del currículum se basa en una ideología más bien laica y científicista, en el discurso 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 enfermedades 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 religiosa 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 científicista del discurso curricular lleva a problematizar el concepto de heteronormatividad que en este documento y en la literatura consultada se ha venido entendiendo como un todo unificado, es decir, esto conduce a cuestionar el hecho 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 como ocurre con la ciencia y la religión.

8.4 Alcances y limitaciones de la tesis

Según quedó establecido en los objetivos de la investigación, se planteó realizar un análisis que además de describir el discurso estudiado, pudiera explicar las relaciones entre los dos constructos centrales para el planteamiento del problema: la ideología heteronormativa y el discurso pedagógico sobre sexualidad. Dado que a través del trabajo realizado se pudo desentrañar el discurso, ello propició que se pudiera dar respuesta a las preguntas de investigación. Además, basándose en la revisión de los resultados obtenidos que se ha hecho en este capítulo, puede afirmarse que se cumplió dicho objetivo y que, en cierto sentido, se superó, ya que se obtuvieron hallazgos adicionales que revelaron dimensiones complementarias del problema estudiado y que, posteriormente, pueden servir como base para futuras investigaciones.

Ahora bien, en lo que respecta a las limitaciones, éstas están directamente relacionadas con las limitaciones propias de la estrategia metodológica que se eligió para la gestión del conocimiento, esto es, el estudio de caso instrumental el cual, si bien permite conocer en profundidad la complejidad de los procesos de producción y reproducción discursiva que constituyen el objeto primordial de los análisis microdiscursivos, sus resultados no pueden ser generalizados de forma estadística. Lo que existe es la posibilidad de someter estos resultados a una generalización teórica, es decir, considerarlos como base para la generación de teoría (Yin, 1984). Esta fue una de las aspiraciones de este trabajo, sin embargo para llegar a tal punto habría necesario realizar procedimientos de replicación de la metodología del estudio, que exigen la elaboración de un diseño de investigación de casos múltiples el cual, por diversas razones, no pudo ser realizado. Sin embargo, existe la posibilidad de llevarlo a cabo en investigaciones posteriores como se detalla en el siguiente apartado.

8.5 Recomendaciones y futuras líneas de investigación

Por último, se sugieren algunas recomendaciones para estudios que continúen o deriven del trabajo que se realizó en esta tesis:

- 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 resultados divergentes u opuestos.
- b) Ubicar el estudio en contextos institucionales diferentes al educativo pero cuyos discursos también impacten de manera similar a la población adolescente, por ejemplo, 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 discursos en dichas instituciones.
- d) Replicar el modelo de análisis planteado en la investigación con un diseño metodológico de casos múltiples que ofrezca la posibilidad de teorizar los resultados que se obtengan.
- e) Desarrollar investigaciones que utilicen el método de análisis de 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.

En cuanto a las líneas de investigación, se distinguen tres posibles:

- 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.

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 comenzó en 2013 y concluyó en 2016. De igual forma, se espera que tanto este estudio, como los que de él deriven, aporten no solamente al entendimiento de los procesos de producción y reproducción de discursos, sino también a plantear vías para su transformación efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P. A. y P. Adler, (1998). "Observational techniques" en Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln, (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. California: Sage Publications, pp. 79-109.
- Agger, A. (1994). *Gender, culture and power. Toward a feminist postmodern critical theory*. United States. Preager Publishers.
- Alba Juez, L. (2009). *Perspectives on discourse analysis: theory and practice*, Reino Unido, Cambridge Scholars Publishing.
- Alegre Benitez, C. (2013). "La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela" consultado el 13 de mayo desde www.americlatinagenera.org/es/index.php?option=com
- 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*. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Barker, C. y D. Galasinski, (2001). *Cultural studies and discourse analysis. A dialogue on language and identity*, Londres, Sage Publications
- Bhattacharyya, G. (2002). *Sexuality and society. An introduction*. Londres: Routledge.
- Bénard Calva, S. (2010). *Teoría fundamentada: un metodología cualitativa*, México: UAA.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*, 4a edición, Estados Unidos: Allyn and Bacon.

-
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia. [Colección Pedagogía, Educación crítica, Clases, códigos y control 4]
- Boccardi, F. (2014) "Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual" obtenido el 20 de noviembre de 2014 desde <http://www.ffyh.unc.edu.ar/al filo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf>.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. Estados Unidos. Routledge.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa y la subversión de la identidad*, México: Paidós/UNAM/PUEG
- Calixto Flores, R. (2003). "Limitaciones y alcances de los libros de quinto y sexto grados de primaria en educación de la sexualidad" en *Revista Xictli*, número 50, México: UPN 094 recuperado de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/calixto.htm>
- CIENI (2011). *30 años del VIH-SIDA: perspectivas desde México*, México: CIENI/Fundación México Vivo/Grupo Medios.
- Corbin, J, (2010) en Bénard Calva, S. (2010). *Teoría fundamentada: un metodología cualitativa*, México: UAA.
- 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.pdf

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico: la educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Uruguay: Ediciones Trilce consultado el 22 de mayo desde <http://books.google.com.mx/books?id=ulhCupFm96QC&printsec=frontcover&dq=discurso+pedagogico&hl=es&sa=X&ei=MLaHU6nNNcKcQga84oDgBw&ved=0CEAQ6AEwAw#v=onepage&q=discurso%20pedagogico&f=false>

Del Castillo Troncoso, A. (2000). "La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta" en *Estudios Sociológicos*, vol. XVIII, núm. 1, enero-abril, 2000, pp. 203-226, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59805207.pdf>

Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln, (compiladores) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa.

Driver, S. (ed.) (2008) *Queer youth cultures*. Estados Unidos: State University of New York Press.

Duvet, F. (2007). "El declive y la mutación de la institución" en *Revisa de Antropología Social*, no. 16, 2007, p. 36-66.

Fairclough, N. y R. Wodak, (2011) "Critical discourse analysis" en Teun A. van Dijk, *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. Discourse as Social Interaction*, 2a. ed., Londres: Sage, 2011, pp.258–284.

García Alcaraz, M. A. (2014). "La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta" recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_288/a_7565/756

García 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 A. Gordo López, A. J. y A. Serrano Pascual, (coord.) (2008). *Estrategias cualitativas de investigación social*. España: Pearson Educación.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.

Godina Belmares, E. (2013). *La construcción de la práctica durante los primeros años en educación especial. Realidad y formación en el estado de San Luis Potosí* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Gordo López, A. J. y A. Gordo López, A. J. y A. Serrano Pascual, (coord.) (2008). *Estrategias cualitativas de investigación social*. España: Pearson Educación.

Granados Cosme, J. A. (2002). "Orden sexual y alteridad. La homofobia masculina en el espejo" en *Nueva Antropología*, vol. XVIII, núm. 61, septiembre, 2002, México, consultado el 4 de mayo de 2014 desde <http://www.redalyc.org/pdf/159/15906104.pdf>

Hammersley, M. (2013). "On the ethics of interviewing for discourse analysis" obtenido el 7 de enero de 2015 desde <http://qrj.sagepub.com>

INEE (2013). Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional" obtenido el 6 de enero de 2015 desde <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>

INEGI, (2015). Sitio de información por recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Ags/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=01>

Jäger, S. (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*. London: Sage Publications, pp. 32-61. [Introducing qualitative methods]

Juárez, F. y C. Gayet, (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*, vol. 11, núm. 45, julio-septiembre, 2005, pp. 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", recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2638/7.pdf>

Lancaster, R. y M. di Leonardo (eds.) (1997) *The gender/sexuality reader. Culture, history, political economy*. Gran Bretaña: Routledge.

Lamas Rojas, H. (2001). "Modelos de sexualidad humana" en Revista *Liberati*, número 7, 2001, Universidad San Martín de Porres, Ecuador, obtenido de http://www.academia.edu/9076165/MODELOS_DE_LA_SEXUALIDAD_HUMANA

Ley General de población, (1936). Diario oficial de la Nación, México.

Ley General de población, (1973). Diario oficial de la Nación, México.

Limón, S., J, Mejía y J. E. Aguilera, (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 la revista *Destacados*, núm. 32, México, enero/abril de 2010, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1405-92742010000100010&script=sci_artt

Martínez, A., A. Meneses y Sarabia, D. (2004). "La educación para la salud sexual de los adolescentes en Canadá y Chile: una mirada desde las políticas públicas" obtenido el 10 de diciembre de 2015 desde <http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/la-educacion-de-la-salud-sexual-de-los-adolescentes-en-canada-y-chile-una-mirada>

Morán Faúndes y J. M. Vaggione, (2012). "Ciencia y religión (hetero)sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidad en Argentina y Chile" en *Contemporánea*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 159-185.

Morgade, G. y G. Alonso (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la "disidencia"*. Buenos Aires: Paidós.

-
- Ojeda Sánchez, A. (2010). "¿Alguien sabe quiénes somos? Mapas conceptuales sobre la diversidad sexual en Parrini, R. (2010). *Instrucciones para vivir en un mundo diverso, Sujeto, cultura y diversidad sexual*. México: UNAM/PUEG/UNIFEM.
- 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*, vol. 32, no. 1, Valdivia, Chile, pp. 119-133.
- Parrini, R. (2010). *Instrucciones para vivir en un mundo diverso, Sujeto, cultura y diversidad sexual*. México: UNAM/PUEG/UNIFEM
- 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/ponecias/1076-F.pdf
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación cualitativa*. Madrid: Mondadori.
- RAE, (2011). *Nueva Gramática de la lengua española*. España: RAE.
- Reisigl, M. y R. Wodak, (2008). "The discourse-historical approach (DHA)"recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/251636976_The_Discourse-Historical_Approach_\(DHA\)](http://www.researchgate.net/publication/251636976_The_Discourse-Historical_Approach_(DHA))
- Rodríguez, G. (2004). "¿Cuáles son los beneficios de la educación sexual?" recuperado de <http://www.afluentes.org/wpcontent/uploads/2009/11/beneficiosdelaeducacionsexual.pdf>
- Ross, E. y R. Rapp, (1997). "Sex and society. A research note from social history and anthropology" en Lancaster, R. y M. di Leonardo (eds.) (1997). *The gender/sexuality reader. Culture, history, political economy*. Gran Bretaña: Routledge.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sandoval Flores, E. (2007). "La reforma que necesita la secundaria mexicana", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México, enero-marzo, 2007, pp. 165-182, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003209>

SEP (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>

SEP (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

SEP (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>

SEP (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>

SEP, (2010). *Acuerdo número 181 por el que se establece el Plan y Programas de la Educación Primaria*. México: SEP.

SEP, (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* México: SEP.

SEP, (2013). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Ciencias*. México: SEP.

SEP, (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

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. United States: Sage Publications.

_____. (2013). "Estudios de casos cualitativos" en Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln, (2013). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa, pp. 154-197.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 3ª ed. Paidós, España. [Paidós Básica] Obtenido el 14 de mayo de 2014 desde <http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

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/relacionesinternacionales/upload/redilaeje15.pdf>

Torres, G. S. M. (2009) "Educación (hetero)sexual, subjetivación y la materialización de los cuerpos, consultado el 15 de abril de 2014 desde <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/i2009/eje5/Torres.pdf>

Vainerman, C., di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *Escuela y la educación sexual*, Argentina: Ediciones Manantial SRL.

Van Dijk, T. A. (1995). "Principles of critical discourse analysis" en *Discourse and society*, vol. 4, pp. 249-283 consultado el 20 de mayo de 2014 desde <http://das.sagepub.com/content/4/2/249.abstract>.

Van Dijk, T. A. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid:

Cátedra.

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2004). "Conferencia Discurso y dominación", Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, consultado el 12 de mayo de 2014 desde www.bajofuego.org.ar/textos/Discurso_y_dominacion.pdf

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*, Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. y R Wodak, (2011). "Critical discourse analysis" en Teun A. van Dijk, *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. *Discourse as Social Interaction*, 2a. ed., Londres: Sage, 2011, pp.258–284.

Van Leeuwen, T. y R. Wodak, (1999). "Legitimizing immigration control: a discourse-historical analysis" en *Discourse Studies*, vol. 1, no. 1, 1999, p. 83-118.

Vasilachis, I. (2012). "De la forma de conocer a las formas de conocer" en Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln (compiladores) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa.

Vicuna, A. y C. Jones, (2013). "Public sex education: moral discourse and the sexualitation of the 20th century adolescent", recuperado de http://history.ucsc.edu/undergraduate/undergraduate-research/electronic-journal/journal-pdfs/1314_Vicuna.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]

Wodak, R. y M. Meyer, (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications, pp. 32-62. [Introducing qualitative methods]

Wodak, R. y Koller, V. (2008). *Handbook of communication in public sphere*. Berlin:

Mouton de Gruyter.

World health Organization. (2015). *Medical eligibility criteria for contraceptive use*. 5ª edición obtenido desde http://www.who.int/reproductivehealth/publications/family_planning/Ex-Summ-MEC-5/en/

Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. California: Sage Publications. [Applied Social Research Methods; vol. 5]



ANEXOS





San Luis Potosí, S.L.P. a 15 de agosto de 2016

MTRA. LAURA RANGEL BERNAL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
Presente.-

Estimada Mtra. Rangel Bernal:

El Comité de Redacción de la Revista de El Colegio de San Luis hace de su conocimiento que su texto titulado, *Producción de discursos sobre sexualidad en la escuela y heteronormatividad: el caso de un profesor de Biología*, del cual es autora, fue dictaminado favorablemente y será publicado en la Revista de El Colegio de San Luis.

Actualmente su texto se encuentra en corrección de estilo.

Sin más por el momento, me despido de Usted.

Dr. David Eduardo Vázquez Salguero
Director de la Revista de El Colegio de San Luis.