



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Construcción social de los contenidos de educación sexual en el aula de una escuela secundaria de la Ciudad de México: Un estudio etnográfico”**

Tesis que presenta

**Silvia Iveth Martínez Álvarez**

para obtener el grado de

**Doctora en ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de la Tesis:

**Dra. María Antonia Candela Martín**

Ciudad de México, México

Febrero, 2018

**Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca CONACYT**

## DEDICATORIAS

Dedico esta tesis, así como cada uno de mis logros, a mi madre, la profesora Ninfa Álvarez Wences. Mi vida entera no es suficiente para agradecer y corresponder el infinito amor, el apoyo incondicional y el gran ejemplo que me ha dado.

A mi hijo David Omar, por su actitud curiosa y de interés hacia mi trabajo, por sus preguntas, por su inteligencia, y porque estoy segura de que hará grandes aportes al área de conocimiento a la que se dedique, sea cual sea ésta.

A mi hija Valeria, por su alegría, su ternura y sus risitas como cascabeles, que me ayudaron a renovar los ánimos cuando así fue necesario, para seguir con este trabajo. Le dedico este logro, teniendo la seguridad de que alcanzará muchos más en el camino de vida que ella elija.

A mi compañero de vida, mi esposo, David Jurado, quien tiene tanto amor y sabiduría para dar, que ha hecho de la crianza de nuestros hijos y de la vida en familia una experiencia hermosa, enriquecedora y placentera. Gracias por el apoyo y por la comprensión hacia esos momentos en que tuve que cederte los dos remos de la casa, para poder avanzar en este proyecto.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la maestra que generosamente me permitió observar su trabajo en el aula, así como a los alumnos y las alumnas que participaron y mostraron su disposición a conversar conmigo sobre temas que podrían no ser tan fáciles de hablar.

Mi más profundo agradecimiento mi asesora, la Dra. Antonia Candela. Quien creyó en este proyecto desde el momento en que le presenté la propuesta. Quien guió mis acciones durante el trabajo de campo, y realizó múltiples lecturas a mis escritos, siempre encontrando aspectos precisos que debían y podían mejorarse, para lograr así esta versión final que ofrezco a mis lectores. Agradezco no solamente su asesoría, sino los muchos momentos de alegría que compartimos en los seminarios, las asesorías y reuniones en donde convivimos.

Al Dr. Daniel Hernández Rosete, quien compartió conmigo su vasta experiencia, realizando importantes aportaciones que me sirvieron para poner atención en asuntos relevantes y poco atendidos por la investigación educativa sobre la educación sexual. Agradezco sobre todo su compromiso con la causa social que el tema de esta tesis representa.

A la Dra. Etelvina Sandoval cuyos trabajos me sirvieron como fuente de inspiración y como guías iniciales en el planteamiento de los propósitos de este trabajo. Agradezco también la lectura cuidadosa que realizó de este trabajo con sus valiosas aportaciones y sugerencias.

A la Dra. Ruth Paradise, a quien siempre he admirado por su actitud amable y generosa, le agradezco la lectura de este trabajo y las sugerencias para acotar también el objeto de estudio y afinar el análisis.

A la Dra. Gabriela Naranjo, a quien me une una profunda amistad. Le agradezco las lecturas de este trabajo en sus diferentes fases. Siempre con rigor académico y agudeza metodológica.

Gaby, amiga mía, te estaré siempre agradecida, no solamente por lo que ya mencioné, sino por tu compañía solidaria, por tu empatía, por tus comentarios siempre inteligentes, por las risas, y por tantos y tantos momentos de complicidad que hemos compartido.

A mis entrañables amigos de la generación 2002-2004 de la Maestría en Investigaciones Educativas del DIE, porque no solamente hemos conservado nuestra amistad, sino que al paso de los años nuestros vínculos se han fortalecido. Gracias por su alegría, por tantos momentos maravillosos, y por hacerme sentir

apoyada y acompañada en ésta y en otras andadas. Gracias Gabriela Naranjo, Paloma Ramírez, María Eugenia Ávila, Romali Rosales, Ana Laura Barriandos, Octavio Juárez.

Agradezco a mis compañeros del DIE: Jorge Amor, Johanna Rey, Iliana Tarazona, María de la Riva, Erick Lara, Páris Olalde, y Tatiana Mendoza, por su compañía, sus sugerencias para mi trabajo y por animarme a seguir.

A mis amigas y amigos “del club del parque”, con quienes hemos compartido un largo tramo en el viaje de la crianza de los hijos. Gracias por sus palabras y acciones de respaldo y apoyo, así como por las reuniones, los desayunos, las charlas de café, las risas y las cervezas que compartimos. Gracias: Antonia Díaz, Iliana Quezada, Nayeli Almaráz, Gabriela Altamirano, Germán Pérez, Marisol Torres, Nancy Valle.

A mis hermanos: José Manuel Martínez Álvarez y Rutilo Martínez Álvarez, así como a mis tías: Roberta y Ma. De Jesús Álvarez Wences, a mis sobrinos, mis primos y primas, por el amor de familia, por darme ánimo y apoyo.

Agradezco también a mi amiga de tantos años Ana Alicia Flores, por su comprensión y apoyo en momentos en los que tuve que ausentarme de mis tareas como profesora en la Preparatoria Iztapalapa 1 para avanzar en esta tesis. Gracias por hacer del Sistema Semiescolarizado un modelo de escuela-comunidad, a pesar de la poca atención institucional que recibe la modalidad.

Gracias a mis alumnos y alumnas de la Preparatoria Iztapalapa 1, sistema Semiescolarizado, por las tantas lecciones de vida que aprendí de ellos y ellas.

Gracias a las compañeras que laboran en el DIE, por su apoyo, paciencia y respaldo hacia mi proceso de elaboración de tesis y los trámites correspondientes: Rosa María Martínez, Esther Jiménez, Carmen De Los Reyes, Laura Echavarría, Verónica Arellano y Maribel Guevara.

## RESUMEN

Esta tesis es un estudio etnográfico con el que se analizan los procesos de construcción social de los contenidos de educación sexual en el aula de una escuela secundaria. Se asume que los contenidos de educación sexual están inmersos en una red de conflictos y tensiones que se extiende en la historia del Sistema Educativo Mexicano (Arteaga, 2002; Álvarez-Gayou, 2007; Flores, 2011; Díaz, 2017), y que estudiantes y docentes construyen diferentes versiones de los contenidos mediante las interacciones sociales en el aula (Coll, 2011; Candela, 1995). El sustento empírico está conformado por el registro de siete sesiones en las que se revisaron temas de sexualidad, en una escuela secundaria ubicada al oriente de la Ciudad de México, entrevistas con estudiantes y con la docente. El análisis sugiere que las tensiones y contradicciones en que están inmersos los contenidos de sexualidad influyen en las posibilidades que tienen los docentes para abordar dichos temas ante el grupo. La docente observada recurrió a estrategias de control-permisividad durante las interacciones, encaminadas a interesar a los estudiantes en el tema, promover la participación, mantener el orden y orientar las discusiones hacia las versiones de los contenidos que ella dirigía. Los estudiantes aprovecharon los espacios que abrieron dichas estrategias para incorporar referentes extraescolares sobre sexualidad y usarlos como recursos retóricos para posicionarse ante los contenidos. Las dinámicas de interacción derivaron en la construcción de un contexto que empoderó a los hombres, pero inhibió la participación de las mujeres.

In this thesis I analyze the processes of social construction of the contents of sexual education in the classroom of a secondary school, from an ethnographic perspective. I assume that sexual education contents are immersed in a network of conflicts and tensions that extends throughout the history of the Mexican Educational System (Arteaga, 2002, Álvarez-Gayou, 2007, Flores, 2011, Díaz, 2017) and that students and teachers construct different versions of the contents through social interactions in the classroom (Coll, 2011, Candela, 1995). The empirical support consists of the registration of seven sessions in which sexuality issues were reviewed, interviews with students and with the teacher, in a secondary school located in the east of Mexico City. The analysis suggests that the tensions and contradictions in which the contents of sexuality are immersed influence the possibilities that teachers have to address these issues at the classroom. The observed teacher resorted to strategies of control-permissiveness during the interactions, trying to get students interested in the topic, promoting participation, maintaining order and guiding the discussions towards the versions of the content that she directed. The students took advantage of the spaces that these strategies opened in order to incorporate extracurricular references on sexuality and used them as rhetorical resources to position themselves in relation with content. The dynamics of interaction led to the construction of a context that empowered men, but inhibited women's participation.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	12
I.1. La naturaleza conflictiva de los contenidos de sexualidad	12
I.2. La historia de conflictos y tensiones de la educación sexual en el Sistema Educativo Mexicano	16
I.2.1. El primer programa de educación sexual y el inicio de la lucha por la laicidad: Siglos XIX y XX	17
I.2.2. La quema de libros de texto y los programas de control de la natalidad: década de los 70.	21
I.2.3. El surgimiento del VIH y la modernización educativa: años 1980-1990	23
I.2.4. La búsqueda de una perspectiva integral de la educación sexual y la embestida de los grupos conservadores: Reforma a la Educación Secundaria, 2006.	25
I.3. La educación sexual como objeto de estudio	34
I.4. Preguntas de investigación	41
<b>CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA Y REFERENTE EMPÍRICO</b>	43
II.1. Categorías teóricas	44
II.1.1. Contexto de interacción discursiva y construcción contextual de los contenidos en el aula.	45
II.1.2. Estrategias docentes	46
II.1.3. Participación de los alumnos y las alumnas	49
II.1. 4. La perspectiva de género en el análisis de las interacciones en el aula	50
II.2. Perspectiva etnográfica y trabajo de campo	54
II.2.1. Referente empírico	57
II.2.2. Acciones realizadas y corpus obtenido	61
II.3. El proceso de análisis	68
<b>CAPÍTULO III. LA DOCENTE ANTE LOS CONTENIDOS DE SEXUALIDAD</b>	71
III.1. La elección de los temas.	73

III.2. El tiempo dedicado a cada tema.	78
III.3. Formas de presentación de los contenidos en el aula.	81
III.4. Estrategias ante las participaciones de los alumnos y las alumnas.	89
A) Incluir o no incluir las participaciones	91
B) Asumir los riesgos de diversificar las formas de interacción entre los estudiantes y el contenido.	98
C) Reducir riesgos, mantener el control y dirigir las participaciones ante las muestras de interés.	103
D) Cambiar el sentido de las participaciones	115
E) Atender más la forma de la tarea que el contenido	118
Reflexiones finales del Capítulo III	122
<b>CAPÍTULO IV. LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS ANTE LOS TEMAS DE SEXUALIDAD EN EL AULA</b>	126
IV.1. Muestran interés y aportan referentes alternativos a los que emplea la docente	128
IV.2. Se posicionan frente a los contenidos	138
A) Muestran diferentes actitudes	138
B) Usan las voces de otros	145
C) Usan referentes de los medios de comunicación	151
IV. 3. Generan asimetrías de participación entre hombres y mujeres	157
A) Monopolizan y usurpan los turnos de participación	157
B) Usan el albur como recurso de poder	161
C) Usan el silencio como forma de expresar inconformidad	165
Reflexiones finales del Capítulo IV.	168
<b>CONCLUSIONES GENERALES Y REFLEXIONES FINALES</b>	171
<b>Anexo A. Registro de la sesión número 5</b>	177
<b>Anexo B. Registro de entrevista con alumnos y alumnas</b>	189
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	196



# INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento un análisis etnográfico de la interacción y los procesos de construcción social involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de sexualidad en el aula de una escuela secundaria ubicada en la zona oriente de la Ciudad de México. Su relevancia radica en que la educación sexual es un tema polémico, sujeto a múltiples tensiones y descuidado por la investigación educativa, particularmente desde la etnografía y los estudios del aula.

La educación sexual es un tema complejo, inmerso en una red de conflictos y tensiones, por su vinculación directa con la vida íntima de los sujetos y por representar objeto de interés de diversos grupos de poder que la han colocado en el centro de debates, polémicas y confrontaciones a lo largo de su historia en el Sistema Educativo Mexicano. (Arteaga, 2002; Álvarez-Gayou, 2007; Flores, 2011; Díaz, 2017). Los datos que presento confirman la complejidad del tema, y también muestran la gran riqueza de los procesos de construcción contextual de significados, así como el amplio espectro de posibilidades que se abren en la materialización social de los contenidos, durante los procesos de interacción en el aula.

Entendiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en las aulas son el resultado de una compleja red de interacciones en las que se expresan y construyen significados sobre los contenidos escolares abordados (Coll, 2001; Rockwell, 1995; Candela, 1995). Me he aproximado al objeto de estudio desde una perspectiva teórico-metodológica etnográfica, con la que se articulan dos vertientes teóricas: la primera es el análisis de las interacciones discursivas y no discursivas en el aula, es decir de los significados que se expresan mediante el lenguaje verbal y no verbal, como acción situada y contextual (Erickson, 1982; Edwards y Mercer, 1998; Candela, 1994, 1996, 1999). La segunda es el análisis de las relaciones que dichos significados tienen con procesos históricos, culturales e institucionales más amplios (Wertsch, 1991; Nespó, 1994).

Realicé trabajo de campo entre febrero y mayo de 2010 en una escuela secundaria ubicada en la delegación Iztapalapa, donde hice observaciones en aula, grabé de las sesiones en video, y llevé a cabo entrevistas con alumnos, alumnas y la docente.

Para el análisis seleccioné entre el corpus obtenido algunos segmentos de los registros etnográficos donde fue posible ubicar momentos intensos de interacción, en los que se expresan y construyen significados sobre sexualidad.

La tesis se organiza en cuatro apartados. En el primero de estos presento la justificación y el planteamiento del problema. En la primera parte del capítulo presento un breve recorrido por algunos momentos determinantes en la historia de la educación sexual en el Sistema Educativo Mexicano. En el segundo ofrezco información sobre trabajos de investigación que han abordado la educación sexual como objeto de estudio, especialmente los que se han enfocado en los procesos que ocurren en el aula, en escuelas de México y de otros países. Ambas partes del capítulo me permiten caracterizar el objeto de estudio de este trabajo, plantear el problema, sustentar su relevancia y llegar a las preguntas de investigación.

En el segundo capítulo presento las categorías y los elementos que conforman la perspectiva teórica y metodológica de este trabajo. La primera parte del apartado se centra en el planteamiento de las categorías teóricas centrales que me sirvieron como sustento para desarrollar el análisis de los datos. Las categorías teóricas son: contexto de interacción discursiva y construcción contextual de los contenidos en el aula, estrategias docentes, participación de los alumnos y las alumnas, y perspectiva de género en las interacciones en el aula. En la segunda parte me enfoco en caracterizar la perspectiva teórico metodológica etnográfica que empleo. Posteriormente ofrezco información detallada sobre el referente empírico, es decir la escuela, el grupo y la docente que participaron en este estudio, describo las acciones que llevé a cabo durante el trabajo de campo y finalmente explico cómo llevé a cabo el análisis de los datos.

Los capítulos III y IV están dedicados a presentar el análisis realizado a los fragmentos que seleccioné entre todo el corpus obtenido con el trabajo de campo.

En el Capítulo III abordo las estrategias que empleó la docente ante los contenidos de sexualidad. Analizo la selección de los temas, el tiempo dedicado a cada tema, el orden en el que los presenté, las actividades y los recursos materiales empleados, ubicando los posibles vínculos entre dichas acciones y las construcciones contextuales de significados sobre sexualidad, así como con las posibilidades que generan para que los estudiantes interactúen con el contenido.

En el último capítulo presento el análisis de la participación de los alumnos y las alumnas durante las clases en las que se abordan temas de sexualidad. Me enfoco en ubicar los referentes que emplean en sus participaciones, los significados implicados en dichos referentes, y cómo usan esos referentes como recursos retóricos para posicionarse ante los contenidos. También analizo los procesos mediante los que sus participaciones y posicionamientos influyen en los contextos de participación que se construyen en el aula.

Finalmente incluyo un apartado sobre las conclusiones y reflexiones finales del trabajo.

# **CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **I.1. LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LOS CONTENIDOS DE SEXUALIDAD**

El abordaje de los contenidos de sexualidad ha estado históricamente inmerso en una red de tensiones y conflictos, puesto que están vinculados directamente con la vida de las personas, con su forma de relacionarse socialmente y con las decisiones que toman de manera cotidiana. De manera que el tema se vuelve un asunto de interés público, sobre el que se han construido diferentes proyectos que buscan normar las pautas de conducta y las actitudes de las personas.

Específicamente en la escuela secundaria, la vinculación directa de los contenidos de sexualidad con la vida cotidiana de los alumnos y alumnas, está relacionada con la etapa de vida en la que se encuentran. Oficialmente los alumnos ingresan a la secundaria alrededor de los 11 años, edad en la que comienza la pubertad con los cambios físicos necesarios para adquirir la madurez sexual y reproductiva. Según Jensen (2008) para los individuos que viven en las culturas occidentalizadas es también la edad en que comienza la adolescencia, periodo en el que los individuos siguen pautas de comportamiento y de consumo cultural que los diferencian de aquellos que seguían en la infancia y también de aquellos que probablemente seguirán en la adultez.

La vida sexual de los y las adolescentes ha sido blanco del interés de diversos sectores y grupos de poder en la sociedad. Instancias de gobierno, organizaciones religiosas y empresas diversas, difunden mensajes y modelos a través de los medios de comunicación masiva, promoviendo pautas, estereotipos y

mandatos con los que buscan tener influencia sobre la vida y el comportamiento sexual de los jóvenes.

La escuela secundaria mexicana como institución creada para atender a los adolescentes, ha construido un discurso sobre cómo deben comportarse, vestirse y relacionarse los alumnos y las alumnas, es decir al control del cuerpo y también de la sexualidad. El uso del uniforme con características específicas y distintivas para hombres y mujeres, corte de pelo para los hombres, peinado y prohibición del uso del maquillaje para las niñas, y la lista de las normas de comportamiento que deben cumplir unos y otras, son evidencia clara de esto. (De la Riva, 2011).

Ese discurso está presente de manera explícita en la normatividad escolar (Anderson, 2011), así como en las normas implícitas que operan desde lo que Giroux (2003:71) llama “currículum oculto”, es decir “las creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las dinámicas que caracterizan a la rutina escolar”. En este caso, esas creencias y valores implícitos en los reglamentos escolares parecen responder a lo que desde la sociología y los estudios de género se ha denominado como “binarismo sexual” (Scott, 1990), es decir, las pautas y mandatos diferenciados con base en un modelo que solo reconoce dos géneros: hombre y mujer.

El modelo de “binarismo sexual” ha estado presente también en la perspectiva desde la cual se abordan los contenidos de sexualidad en el Sistema Educativo Mexicano. Como explicaré más adelante en este mismo apartado, dicha perspectiva también ha sido influenciada por una visión médica e higienista de la sexualidad.

No obstante, considero que la perspectiva con la que se presentan los contenidos en los programas de estudio no es determinante, puesto que en la práctica escolar diaria tanto docente como alumnos pueden hacer referencia a los conocimientos sobre sexualidad que han construido en contextos locales distintos al ámbito de lo escolar. Dichos conocimientos pueden ser diferentes, incluso contradictorios respecto la perspectiva y el enfoque con el que se abordan en la escuela.

Ahora bien, independientemente de los discursos creados y difundidos por los medios y de la existencia de la normatividad escolar, durante los tres años de la secundaria los alumnos y alumnas descubren la atracción erótico-afectiva por el otro, eligen con quien relacionarse y se inician en la conformación de vínculos conocidos como “noviazgos”, volviéndose uno de los temas acerca de los cuales más hablan con sus amigos y amigas. (Levinson, 2002; Martínez y Quiróz, 2006)

La otra cara de ese “descubrimiento sexual” tiene que ver con los problemas de convivencia y situaciones de violencia en las escuelas secundarias, pues las burlas, insultos y agresiones, la mayoría de las veces se realizan haciendo alusión a la sexualidad y al no cumplimiento con los estereotipos de género establecidos (Martínez y Quiróz, 2006; Azoala, 2009; Pereda, 2009; SEP-UNICEF, 2009; Mingo, 2010; UNESCO, 2015)

Sin embargo, los problemas y conflictos vinculados con la sexualidad son aún mayores fuera de la escuela secundaria. Al respecto, Save the children México (2017) recabó datos que han publicado instituciones nacionales e internacionales como el INEGI y la OCDE, e informó sobre las situaciones de riesgo, vulnerabilidad y violencia sexual que viven los y las adolescentes en el país:

- 1 de cada 5 nacimientos es una adolescente menor de 20 años. De acuerdo con la OCDE, México es el país con el mayor número de embarazos entre adolescentes.
- Una de cada dos adolescentes de 12 a 19 años que inicia su vida sexual queda embarazada por causas relacionadas con la violencia sexual, la nupcialidad temprana, el no uso o uso incorrecto de anticonceptivos, y en general la poca educación integral en sexualidad que tienen las y los adolescentes especialmente a edades tempranas.
- Una tercera parte de los embarazos en adolescentes no son planeados, pero también muchas de ellas desean el embarazo por falta de otras oportunidades y por vivir en un contexto en donde la maternidad es el único rol de las mujeres valorado en sus comunidades.
- Entre 2013 y 2014 se registraron 394 nacimientos en niñas de 10 años, dichos casos posiblemente estén relacionados con abuso sexual.
- El 59% de las adolescentes con antecedentes de embarazo cursó sólo hasta nivel secundaria entre 2013 y 2014.
- Cada año se comenten en México al menos 600 mil delitos sexuales. De los cuales, 4 de cada 10 delitos son contra personas menores de edad.

- 28,672 es el número de personas que figuran como víctimas en averiguaciones previas registradas entre 2010 y 2015 por casos relacionados con violencia sexual hacia niñas menores de 15 años.
- Los Sistemas Integrales de Protección a la Familia de 12 entidades federativas reportaron en este mismo periodo haber atendido 1,736 mujeres entre 0 y 15 años víctimas de violencia sexual.
- En el mismo periodo fueron atendidas 317,99622 niñas y adolescentes entre 0 y 15 años en los servicios de salud por casos relacionados con violencia sexual.

Fuente: Save the children México (2017)

La existencia de altos índices de violencia relacionada con la sexualidad, así como la incidencia de los embarazos no planeados en adolescentes, tienen una repercusión doble en el discurso público sobre educación sexual en México. Por una parte, se reconoce la urgencia de continuar con la enseñanza de la educación sexual en las escuelas primarias y secundarias, pero, por otra parte, algunos grupos señalan a la educación sexual que reciben los niños, niñas y adolescentes en la escuela como responsable, en parte, de esas situaciones consideradas como problemas sociales relacionados con la sexualidad.

En ese sentido, otro elemento que contribuye a la caracterización de los contenidos de sexualidad como conflictivos, es su historia en el Sistema Educativo Mexicano, marcada por la lucha entre grupos que defienden posiciones diversas respecto a su inclusión en los planes y programas educativos: grupos que se oponen a que la educación sexual se brinde en las escuelas y sostienen que ésta debe ser materia exclusiva de las familias, y grupos que impulsan a la educación sexual en las escuelas, pero difieren en cuanto a la perspectiva con la que deben ser abordados. En el siguiente apartado presento más información al respecto.

## **I.2. LA HISTORIA DE CONFLICTOS Y TENSIONES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO**

En nuestro país, como en la mayoría de las culturas occidentalizadas, históricamente ha predominado la visión judeo-cristiana de la sexualidad, que concibe a la sexualidad desde una perspectiva moral, heterosexual y predominantemente como un medio para la reproducción. Hasta este punto dicha visión se parece a la concepción biologicista, en términos de un ceñimiento a las condiciones consideradas como “naturales”, la anatomía e higiene de los órganos sexuales masculino y femenino, y la función primaria de éstos: la reproducción.

El punto donde la visión religiosa de la sexualidad choca con otros proyectos no religiosos, es justamente en la oposición de ésta a que en las escuelas se imparta educación sexual desde una perspectiva que no coincida completamente con la doctrina moral de censura y represión del placer sexual (Arteaga, 2002; Álvarez-Gayou, 200; Monsiváis, 2008; Hernández-Rosete, Flores y Echavarría, 2011; Flores, 2011)

Como ejemplo de esto puedo señalar que, durante el proceso de elaboración de esta tesis, específicamente en los meses de agosto y septiembre de 2016, los periódicos y noticiarios del país daban a conocer situaciones como ésta:

Diputados locales y federales del PAN y la Unión Neoleonesa de Padres de Familia acordaron arrancar las páginas de los libros de texto gratuitos que contengan información sexual, sobre el cuerpo humano y métodos anticonceptivos (...) Otra propuesta que se mencionó en la reunión realizada la mañana de este viernes en el piso 10 del Congreso local fue quemar los libros y tomar escuelas si los textos de educación preescolar, primaria y secundaria no son retirados de las escuelas públicas y privadas del estado. (La Jornada, 2016)



La agrupación civil Unión Neolonesa de Padres de Familia, y la agrupación política Partido Acción Nacional (PAN), comparten una agenda en común con los mandatos de la iglesia católica en materia de sexualidad, y son lo que Ibarrola (2012) identifica como actores con poder de interlocución y una ideología definida.

Los contenidos escolares, señala Edwards. V. (1995:10) “definen los límites de lo válidamente cognoscible, a partir de la experiencia escolar y en esa medida definen autorizadamente lo que es el mundo para el sujeto”. En ese sentido, los contenidos de sexualidad estarían definiendo una forma “autorizada” de vivir la sexualidad.

Sin embargo, tal como la Unión Neolonesa de Padres de Familia y los miembros del PAN, existen muchos otros grupos interesados en imponer lo que desde su perspectiva sería la forma legítima de abordar los contenidos de sexualidad en el Sistema Educativo Mexicano. Por lo que asumo que es necesario analizar la historia, ubicando momentos específicos donde se puedan identificar actores, ideologías y coyunturas específicas.

En ese sentido, a continuación, presento un breve recorrido por los momentos determinantes en la historia de la educación sexual en México, procurando resaltar las contradicciones y las múltiples ideologías presentes en los momentos de definición, donde diferentes grupos de poder, con intereses y agendas específicas, buscaron tener influencia en las decisiones sobre las políticas poblacionales y de educación sexual correspondientes.

### **I.2.1. El primer programa de educación sexual y el inicio de la lucha por la laicidad: Siglos XIX y XX**

La constante lucha del clero católico por incidir en las decisiones del Estado respecto a la educación sexual en el sistema educativo nos lleva a pensar que, como señalan Hernández-Rosete, Flores y Echavarría (2011), la trayectoria recorrida en la búsqueda de un proyecto de educación sexual se vincula a la historia de la lucha por la construcción de un Estado Laico.

En ese sentido es necesario tener presente que el poder directo, abierto y aceptado de la iglesia católica sobre las políticas públicas en el país se prolongó varias décadas después de haberse consolidado el movimiento independentista. Blancarte (2008) se refiere a tal condición diciendo que México nace a la vida independiente primero como un Imperio Católico y luego como una República Católica. Bajo ese esquema de gobierno la única religión reconocida y permitida era la católica, y los mandatos que ésta dictaba ordenaban lo que era o no permitido para los ciudadanos, tanto en el espacio público como en el privado.

Fue hasta la segunda mitad del siglo XIX, que el movimiento Liberal dio un paso importante en la lucha por una educación laica, con la promulgación de la Constitución de 1857, donde se sentaron las bases legales para la “libertad de enseñanza”, quitándole al clero el monopolio de la educación y brindando garantías para la apertura de escuelas privadas no vinculadas a la iglesia católica.

Las escuelas que se crearon durante este periodo, en su mayoría privadas, se dividían en “escuelas para señoritas” y “escuelas para varones”. En las escuelas para señoritas se enseñaban materias como “moral, urbanidad, higiene y labores femeninas”, y en las escuelas para varones se enseñaba “moral, urbanidad e higiene” (Larroyo, 1980). Este tipo de escuelas y contenidos que se revisaban en éstas, se constituía, sin decirlo explícitamente, en un modelo de educación sexual, basado en la moral religiosa y la perspectiva higienista de la sexualidad.

El siguiente paso de la lucha por la educación laica se dio en 1867. Durante el gobierno de Porfirio Díaz, se promulgó la Ley Reglamentaria de Educación, donde se establecía la educación como laica, gratuita y obligatoria. Las políticas educativas durante el Porfiriato estuvieron influenciadas por la pedagogía positivista europea, traída a México por el grupo conocido como “Los intelectuales”, quienes promovieron la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, la reapertura de la Universidad Nacional Autónoma de México, y la Escuela Nacional de Maestros.

Este grupo de “intelectuales”, además de traer a México las ideas del positivismo con las cuales impulsaban la educación científica y libre de toda injerencia religiosa, trajeron también la visión médica eugenésica, otra línea ideológica que tuvo fuerte influencia en las políticas educativas.

Urias (2001) explica que la eugenesia es una corriente ideológica médica-higienista que surge en Europa a principios del siglo XX, que emplea los principios de la Teoría de la Evolución de Charles Darwin y los descubrimientos sobre la genética de Francis Galton, para sostener una tesis sobre la evolución de la especie humana, con la que buscaba mantener o mejorar las potencialidades genéticas de la especie humana. Dicho propósito derivó en una tendencia hacia una especie de mandatos morales no religiosos sino higienistas, que promovían el discurso médico de la prevención de las llamadas enfermedades venéreas.

Durante los años de la Revolución Mexicana y las primeras décadas posteriores a ésta, los postulados de la eugenesia se cuean y entretajan con las demandas de justicia de algunos sectores de la población, como la demanda de educación pública y las demandas de los grupos feministas<sup>1</sup>. Lara (1999) señala que:

En el México de 1910, se publicó el folleto denominado Higiene de la especie: Breves consideraciones sobre la stirpicultura<sup>2</sup> humana, de Francisco Hernández, y un año después, el primer artículo referente al uso de la eugenesia para el mejoramiento racial, a partir de los planteamientos «feministas» del eugenista inglés Caleb Saleeby, que refiere la eugenesia como protección a la mujer frente a las enfermedades venéreas y otros daños relacionados con la salud reproductiva.” (Lara, 1999:56)

Las ideas del grupo de científicos que promovían la educación sexual con perspectiva eugenésica-higienista parecían tener posibilidades de afianzarse tras el derrocamiento del régimen porfirista y la promulgación del Artículo 3º, de la Constitución de 1917, donde se establece el derecho de la población a la educación pública, gratuita y laica por parte del Estado.

---

<sup>1</sup> Teniendo como antecedente al 1er Congreso Feminista realizado en Yucatán, México, en 1916 y al Primer Congreso de la Liga Panamericana de Mujeres, realizado en la Ciudad de México en 1923. Los grupos feministas luchaban por el reconocimiento pleno a los derechos de las mujeres, entre estos a los derechos sexuales y reproductivos. Una de sus demandas coincidía, al menos en la forma, con los señalamientos del sector médico, respecto a la necesidad de impartir educación sexual desde una perspectiva científica y laica en las escuelas.

<sup>2</sup> Stirpicultura es un término que se empleaba para referirse al estudio de lo que se conocía como “estirpe”, es decir el origen étnico y social de las personas.

Así, en 1932, la Sociedad Mexicana de Eugenesia y el Primer Congreso Nacional de Enfermeras y Parteras, plantearon ante la Secretaría de Educación, la necesidad de desarrollar un programa nacional educación sexual para niños y jóvenes, desde el tercer grado de educación primaria, que estuviera construido desde un enfoque biológico y de higiene sexual.

Narciso Bassols, el entonces secretario de Educación Pública dio a conocer públicamente la decisión de implementar el programa de educación sexual en las escuelas primarias y secundarias en mayo de 1933. Pero en mayo de 1934, Bassols renunció a su cargo, como resultado de las presiones ejercidas por grupos conservadores afines a la iglesia católica, agrupados en el Frente Nacional por la Familia.

Quienes se opusieron a la implementación del programa de educación sexual en ese momento argumentaban, entre otras cosas, que los maestros no estaban preparados para abordar tales temas, y que de acuerdo con ellos “no hacen falta conocimientos sobre sexualidad porque la civilización ha existido diez mil años sin que se instruya formalmente a los niños acerca de tales comportamientos” (Monsiváis, 2008:124).

Podemos considerar entonces que, el fracaso parcial en el intento por implementar el primer programa de educación sexual en el sistema educativo mexicano fue resultado del choque de dos grupos de poder que pretendían fortalecer o perpetuar sus privilegios: los miembros de la élite social e intelectual que impulsaban la perspectiva médico-higienista, y los miembros del clero católico y sus allegados que pretendían mantener su dominio sobre la orientación de la vida sexual y reproductiva de la población.

Pese al fracaso parcial del proyecto de educación sexual a nivel primaria, un proyecto similar de educación sexual desde la perspectiva higienista se institucionalizó en la Escuela Secundaria. Dicho nivel educativo se formalizó como independiente de la educación primaria y del nivel medio superior en 1926, durante el sexenio de Plutarco Elías Calles, con la encomienda de atender las necesidades pedagógicas y disciplinarias de los adolescentes. Entre dichas necesidades se

incluía la perfección moral de los individuos, la higiene de los cuerpos, y el origen y evolución de la familia como institución social (Vázquez, 1997, Flores, 2011)

La escuela secundaria continuó con dicha encomienda a lo largo de la década de los años 50's y 60's, aparentemente sin modificaciones, pese a los cambios sociales que ocurrían en México y el mundo. En ese periodo hubo cambios relevantes en materia de sexualidad, como la invención de la píldora anticonceptiva y la lucha de los grupos feministas que se sumaron a los movimientos de protesta social surgidos en diferentes países, y que derivaron en movimientos culturales de cambio en la vida artística, cultural y por supuesto, en la vida sexual de los hombres y las mujeres jóvenes de la época.

## **1.2.2. La quema de libros de texto y los programas de control de la natalidad: década de los 70**

Otro choque entre el Estado y los grupos conservadores afines al clero católico sucedió en la década de los 70, cuando fueron incluidos temas relacionados con la sexualidad humana en los Libros de Texto Gratuitos que se distribuirían a nivel nacional para todos los alumnos y las alumnas de los seis grados de educación primaria.

La polémica sobre los libros de texto sucedió a la par que la puesta en marcha de una campaña de control de la natalidad, así lo explica Ordorica-Mellado (2014)

En 1950 la población del país se estimó en 25.8 millones y en 1970 ya había 50.6 millones de mexicanos, es decir casi el doble. Otra duplicación de la población se dio entre 1960 y 1980; la población pasó de 34.9 millones a 69.3 millones de personas en ese periodo. Entre 1970 y el fin de siglo se dio otra duplicación, al pasar de 50 a 100 millones de individuos, pero ya no en 20 sino en 30 años (CONAPO, 1982). En el caso de que el tiempo de duplicación fuera en lapsos de 20 años, México habría tenido 150 millones de habitantes en el año 2000. Esto quiere decir que dejaron de nacer 50 millones de individuos, cifra equivalente a la población total de México en 1970. (Ordorica- Mellado, 2014:11)

Para frenar el crecimiento poblacional en México, en 1970, se crea El Consejo Nacional de Población (CONAPO). Las metas de dicho organismo eran: “Reducir la tasa de crecimiento anual al 2.5 por ciento para 1980... y modelar la conducta sexual de los mexicanos en cuanto a la educación sexual y el uso de anticonceptivos” (CONAPO, 1975:12. Citado por Carpizo, 2012).

Hubo algunos investigadores que expresaron su rechazo hacia las políticas de control de la natalidad y la creación del CONAPO, argumentando que respondían a los señalamientos de hechos por países desarrollados respecto a los problemas que el crecimiento de la población en los países sub desarrollados les podrían generar, y no a un problema real para los países a quienes se les pedía controlar el crecimiento de su población. Por otra parte, algunas organizaciones que luchaban por los derechos de las mujeres, consideraban que dicha política de control de la natalidad tenía un sesgo de género, al colocar a las mujeres como las únicas responsables de la anticoncepción. (Barzelatto, 1995).

La Reforma Educativa que dio origen a la inclusión de los temas de sexualidad en los Libros de Texto gratuito, tuvo como una de sus encomiendas dar espacio a las políticas de control de natalidad. “La coordinación CONAPO-SEP se hizo evidente en la Ley Federal de Educación, documento en el que se señaló que una de las finalidades de la educación sería: Hacer conciencia sobre la necesidad de planificación familiar sin menoscabo de la libertad personal”. (Latapí, 1971:32. Citado por Carpizo, 2012). Al respecto, investigadores como Hernández-Rosete, Flores y Echavarría (2011) consideran que, si bien éstos libros representaban un gran avance en la lucha por la laicidad y el abordaje de temas considerados tabú por los sectores conservadores, la información sobre anticoncepción que presentaban no era lo suficientemente contundente para considerarse como una respuesta a las políticas de control de natalidad.

Los Libros de Texto Gratuito, elaborados en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE CINVESTAV) por encomienda de la Secretaría de Educación Pública, representaron un avance, específicamente el libro de Ciencias Naturales para sexto grado, en el que se incluía información e imágenes claras

sobre el proceso de fecundación, gestación, anatomía y fisiología de los órganos sexuales masculino y femenino. (Hernández-Rosete, Flores y Echavarría, 2011)

La Unión Nacional de Padres de familia (UNPF) reaccionó ante estos libros, y se opusieron inicialmente a la inclusión de la imagen de una gatita embarazada en el libro de Ciencias Naturales para 3er grado, y posteriormente a los dibujos de un niño y una niña en los que se podía ver los órganos genitales. Entre las muestras de rechazo, la UNPF convocó a una quema de libros en varias ciudades del país, donde arrancaron o se engraparon las páginas de los libros en las que se mostraban las imágenes mencionadas. (Candela, 2014). La UNPF argumentaba que era inconcebible que se incluyeran ese tipo de dibujos y además se detallara su función. (García Alcaraz, 2001 Citado por Quintanilla y Lartigue, 2007).

En febrero de 1975, La UNPF envió una carta al entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, donde exponían: “Nos oponemos por razones de orden moral, de orden pedagógico y de orden psicológico. Efectivamente, una correcta ciencia y una correcta técnica indican que este tipo de información no puede darse inicialmente sino en el seno de la familia.” (González, 1982:309).

Pese a la oposición expresada por diferentes grupos y sectores de la población, la inclusión de los temas sobre sexualidad humana, siguieron presentes en los Libros de Texto Gratuitos, lo cual representó un importante avance en materia de educación sexual.

### **I.2.3. El surgimiento del VIH y la modernización educativa: 1980-1990**

Según Rodríguez (2011), hacia finales de la década de los 80 fueron dos las condiciones que propiciaron una nueva voluntad política hacia la educación sexual:

- a) El surgimiento de un virus que podía representar una enfermedad mortal (hasta entonces desconocida) vinculada con la actividad sexual, y b) el aumento del grupo

poblacional “joven”, que requería atenciones específicas, especialmente para prevenir los embarazos adolescentes.

En respuesta a lo anterior y como parte del Programa Nacional de Modernización Educativa, en 1989 se realizaron ajustes a los Libros de Texto Gratuitos para sexto grado de primaria, específicamente al libro de Ciencias Naturales, para incluir información sobre el VIH/SIDA (Ruiz Cruz, 2008).

También como parte del Programa Nacional de Modernización Educativa, a inicios de la década de los 90’s, específicamente en 1992 la Ley General de Educación y la Constitución Mexicana fueron reformadas para erigir a la educación secundaria como obligatoria para toda la población. Junto con esta reforma, se modificó también el currículum de este nivel.

En el Plan de Estudios de 1993, se incluyeron contenidos de educación sexual en el Programa de Biología para 2º año. La SEP (1993) justificaba el hecho de que fueran incorporados en los temas para revisarse en 2º año y no en 1º, señalando que “es probable que, comparados con los alumnos de segundo, los de primero presenten menor interés en el estudio de contenidos fisiológicos como reproducción e higiene, ya que los primeros se encuentran en una fase más avanzada de desarrollo”.

En la unidad temática “Reproducción humana” (SEP, 1993) se presentaban los conocimientos sobre sexualidad. La SEP se refería a dicha unidad de la siguiente manera:

La unidad inicia con una revisión de la anatomía del aparato reproductor femenino y masculino. En seguida se estudia el proceso de menstruación y se analiza la fecundación y el desarrollo embrionario. Se describe el proceso del parto y se concluye con la presentación de métodos anticonceptivos y la discusión sobre las enfermedades que se transmiten por vía sexual. Esta unidad tiene el propósito de promover en el alumno el sentido de responsabilidad en relación con la sexualidad y la salud. Estos temas deben tratarse con el mayor respeto a la sensibilidad de los estudiantes y sus familias. (SEP, 1993)



Los contenidos de educación sexual, en la asignatura de Biología para 2º grado fueron incorporados desde una perspectiva de “salud e higiene sexual”, que continuaba con la perspectiva médico-higienista con la que surgen los primeros programas de educación sexual en México.

La historia previa de conflictos y tensiones alrededor de los contenidos de sexualidad se asoma en forma de advertencia para los docentes al final del párrafo con el que se presentaba a la unidad, puesto que hacer alusión a “la sensibilidad de los estudiantes y de sus familias”, era una forma de referirse a la ideología conservadora que podría seguir existiendo en parte de la población. Para evitar conflictos se hacía tal advertencia, y quizá también por eso, en ese momento no fue posible presentar los contenidos desde una perspectiva más avanzada.

#### **1.2.4. La búsqueda de una perspectiva integral de la sexualidad y la embestida de los grupos conservadores: Reforma a la Educación Secundaria 2006**

Antes de entrar en materia respecto al abordaje de los contenidos de educación sexual en la Reforma a la Educación Secundaria (RES) de 2006, considero pertinente mencionar el marcado contraste en la forma en que fueron presentados los contenidos de sexualidad el Libro de Texto Gratuito (LTG) de la asignatura de Ciencias Naturales para 6º grado de primaria, entre el año 1999 y el año 2006. Dicho análisis me sirve para caracterizar la coyuntura política en la cual se tomaron las decisiones para presentar dichos contenidos en la Reforma del 2006.

En el LTG de Ciencias Naturales para 6º grado, de 1999, se presentaban los temas de sexualidad en la Lección No. 20 “La reproducción humana”. En dicha lección se incluía información clara y directa sobre las relaciones sexuales:

Hay muchas formas de llamar al acto sexual o coito; algunas son tener relaciones y hacer el amor. El acto sexual es una relación íntima, muy especial, en la cual la pareja muestra y

comparte sus sentimientos amorosos y al hacerlo involucra las partes más privadas de su cuerpo. Cuando dos personas adultas deciden hacer el amor, la atracción y la cercanía entre ellas hace que el cuerpo de cada una se disponga para el acto sexual. En el hombre, la excitación sexual produce una erección del pene y en la mujer, la dilatación y humedecimiento de la vagina. El coito, visto como función fisiológica, consiste en introducir el pene del hombre en la vagina de la mujer. Tanto hombre como mujeres pueden alcanzar un punto máximo de excitación, llamado orgasmo, en el que ocurre una serie de emociones y cambios físicos que se acompañan de una sensación placentera. En el caso del hombre, el orgasmo coincide con la eyaculación, que es la salida de semen por el pene. (SEP, 1999: 130)

Además, en la misma lección, se incluían descripciones sobre el matrimonio, la familia y el embarazo, todo planteado desde una perspectiva de derechos sexuales y género. Esta forma de presentar el tema representó el mayor avance registrado hasta el momento. La coyuntura que da lugar a este texto tiene como antecedente directo a la participación de México en la 4ª Conferencia Mundial de Población, celebrada en El Cairo, Egipto (ONU, 1999), donde se reconocen a los derechos sexuales como parte de los Derechos Humanos, a la vez que se incorpora a la perspectiva de género dentro de lo que se consideró un nuevo paradigma, el de la Educación Sexual Integral.

Pese al importante avance que representaba la inclusión de la lección No.20, del libro de Ciencias de 1999, dicha información fue eliminada en la reforma que se realizó a los Libros de Texto Gratuito en el 2006. Ese año inició el sexenio de Felipe Calderón, el segundo presidente panista que ocupó la presidencia de la República Mexicana. Dicho gobierno abrió posibilidades para que los grupos conservadores afines al PAN y al clero pudieran incidir en algunas áreas de la SEP. El cambio en el libro de Ciencias para 6º grado de primaria fue resultado de esto.

En esa nueva versión del LTG de Ciencias para 6º grado (SEP, 2006), los temas de sexualidad fueron presentados en el Bloque II, con el título de “Etapas del desarrollo humano: la reproducción”. Comenzando con una descripción de las etapas del desarrollo, haciendo énfasis en los cambios físicos y algunos psicológicos que suceden en cada una, posteriormente se presenta información

sobre la fecundación y el desarrollo embrionario, todo sin antes explicar cómo sucede la fecundación, es decir sin mencionar información sobre el coito.

Resulta relevante mencionar que en el libro de 2006 para 6º grado se dedica una página completa a presentar imágenes del desarrollo embrionario, acompañado con un texto sobre las etapas de desarrollo del ser humano antes de su nacimiento. Esta manera de presentar el tema puede entenderse como una forma de apuntalar los argumentos en contra de la iniciativa para despenalizar el aborto que enarbolaron los sectores conservadores y el clero, misma que se discutía en ese momento en varias entidades de la República Mexicana, incluyendo la Ciudad de México.

En esa versión sobre la sexualidad, presente en los libros de 6º grado, se invisibiliza al coito y todo lo que implican las relaciones sexuales, y se presenta a la sexualidad como sinónimo de reproducción, colocando además al desarrollo del embrión por encima de cualquier otro aspecto. Se podría decir que este hecho pone en tela de juicio el carácter laico con el que deberían tratarse los temas de sexualidad en la escuela pública, puesto que tal versión nos remite a la visión de la iglesia católica que resalta y encumbra a la “concepción” y coloca al coito como un “acto pecaminoso”.

En ese contexto en el que los grupos religiosos tenían puertas abiertas para incidir en las políticas públicas sobre educación sexual, a través del entonces gobierno panista de Felipe Calderón, se llevó a cabo la Reforma a la Escuela Secundaria de 2006, misma que se desarrolló de forma paralela a los debates y definiciones sobre la despenalización del aborto y el reconocimiento legal a los matrimonios entre parejas homosexuales en la Ciudad de México<sup>3</sup>.

Las iniciativas liberales fueron promovidas por diversos grupos y organizaciones no gubernamentales que encontraron interlocución favorable en el entonces Gobierno del Distrito Federal encabezado por miembros del Partido de la Revolución Democrática (PRD), cercano en ese entonces, a la ideología de

---

<sup>3</sup> Los cambios a la legislación, que permitían despenalizar el aborto, se publicaron en abril del 2007, tras haberse generado un intenso debate entre diversos sectores de la sociedad, mismo que llegó la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

izquierda. De manera que los contenidos de educación sexual que se incluirían en la RES (2006) fueron campo de tensiones y confrontaciones entre grupos de poder presentes en el gobierno federal y el gobierno local.

En ese contexto, la Unión de Padres de Familia, Provida, y el Partido Acción Nacional, entre otros, desplegaron estrategias para tratar de frenar el avance de las iniciativas pro-derechos sexuales y para presionar a la SEP buscando que no se incluyera en los programas información relacionada con temas como aborto, o diversidad sexual. (Mino, 2007; Díaz, 2017; GIRE, 2017).

No obstante, la estrategia que empleó la SEP para desarrollar e implementar el nuevo Plan de Estudios y los Programas de cada Asignatura, abrió posibilidades para que los temas de sexualidad fueran incluidos con una perspectiva que buscaba ser integral. Los “Consejos Consultivos”, conformados por funcionarios de la SEP, y profesionistas expertos en cada área de conocimiento correspondiente a las diferentes asignaturas, así como investigadores, incluso organizaciones civiles, defendieron el enfoque integral y de derechos.

Así pues, en medio del debate y las tensiones, las organizaciones civiles pro Derechos Humanos y Sexuales, y los profesionales que conformaron el Consejo Consultivo que asesoró los trabajos de la Reforma a la Escuela Secundaria (RES, 2006), lograron que los contenidos de sexualidad fueran presentados desde una perspectiva no sólo biológica y reproductiva como en los anteriores programas, sino social y psicológica. Así pues, el Plan (2006) menciona:

(...) 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, 2006:23)

Esta perspectiva que busca ser integral al incluir aspectos como los vínculos afectivos, el erotismo y el derecho al placer, representa un avance en materia de educación sexual, que habría sido impensable en décadas anteriores. Esto a pesar de los embates por parte de los sectores conservadores que buscan frenar tales

avances e impedir que ciertos temas se incluyan en los Programas o bien en los libros de texto, tal como hicieron con la lección No.20 del libro de sexto grado de primaria de 1999.

Con la perspectiva ya mencionada, en el Plan y los programas del 2006 para nivel secundaria, los contenidos de educación sexual se presentan en la asignatura de Ciencias I, específicamente en uno de los tres temas del Bloque IV “La Reproducción”. También se incluyeron en el Programa de Formación Cívica y Ética I. Además, se dejó abierta la opción de que en cada escuela se incorporaran estos temas a los programas locales de Orientación y Tutoría.

En este trabajo me enfoco al análisis de las sesiones correspondientes al Bloque IV de Ciencias I (Biología). Una de las razones de esta elección es que todos los temas sobre sexualidad se concentran en un solo bloque, y no de manera dispersa en diversos bloques como en el Programa de Formación Cívica y Ética. Otra razón tiene que ver con mi interés en la construcción de conocimientos en la asignatura de Ciencias.

Para tener un panorama general de cómo están presentados y desde qué perspectiva se busca abordar los contenidos de sexualidad en el Programa que vigente en el momento en que realicé el trabajo de campo, presento el cuadro No. 1.

Cuadro No.1. Temas de sexualidad humana. Bloque IV (SEP, 2006)

<b>BLOQUE IV. LA REPRODUCCIÓN</b>	
Propósitos. Que los alumnos:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconozcan la sexualidad humana desde una perspectiva amplia que involucra cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción.</li> <li>2. Identifiquen que la reproducción del ser humano, al igual que en los diversos seres vivos, es resultado de un largo proceso evolutivo.</li> <li>3. Reconozcan la participación de la tecnología en los procesos de reproducción e plantas y animales.</li> <li>4. Muestra autonomía en la planeación y el desarrollo del proyecto, así como tolerancia ante las opiniones de otros al exponer sus resultados.</li> </ol>	
1.1. Análisis de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana	
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Comentarios y sugerencias didácticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describe la sexualidad humana con base en sus cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción.</li> <li>- Analiza las potencialidades de vínculos afectivos y erotismo, considerando aspectos personales, la familia, los amigos y la pareja.</li> <li>- Reconoce la importancia de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar el reconocimiento del cuerpo y el derecho al placer como parte de la salud sexual, considerando a la masturbación como práctica común e inofensiva.</li> <li>- Las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física, Danza y Teatro también contribuyen a que los alumnos profundicen en el conocimiento de sí mismos.</li> </ul>
1.2. La importancia de tomar decisiones informadas, sexualidad responsable, segura y satisfactoria: salud sexual	
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Comentarios y sugerencias didácticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza las implicaciones personales y sociales del ejercicio de la sexualidad.</li> <li>- Describe las infecciones de transmisión sexual más comunes, en particular el papiloma humano y el VIH-sida, considerando sus agentes causales, los principales síntomas y las medidas de prevención.</li> <li>- Reconoce la importancia de evitar prácticas de riesgo relacionadas con el contagio de las infecciones de transmisión sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es esencial promover la reflexión en torno de las implicaciones personales y sociales del ejercicio de la sexualidad, y en relación con la toma de decisiones responsables e informadas, como el uso del condón como un método para evitar embarazos y prevenir infecciones de transmisión sexual.</li> <li>- Es conveniente fomentar el respeto y la solidaridad hacia personas infectadas con el VIH-sida a fin de evitar la discriminación y el rechazo.</li> <li>- Promover la reflexión en torno a la importancia de tomar decisiones informadas para vivir una sexualidad exenta de miedos, culpas y falsas creencias.</li> </ul>
1.3. La importancia de poder decidir cuándo y cuántos hijos tener: salud reproductiva	
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Comentarios y sugerencias didácticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza las implicaciones del embarazo en el desarrollo personal y social de los adolescentes.</li> <li>- Compara la efectividad y los riesgos del uso de anticonceptivos químicos, mecánicos y naturales.</li> <li>- Reconoce la importancia de poder decidir de manera libre y responsable el número de hijos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfatizar la importancia social de los métodos anticonceptivos desde la perspectiva de la situación demográfica local o mundial.</li> <li>- Promover la reflexión en torno del derecho a la información para planear y decidir el espaciamiento de los nacimientos.</li> </ul>

Tal como se muestra en el cuadro No.1, en las orientaciones y sugerencias didácticas del Programa de Ciencias I de Educación Secundaria (SEP, 2006) se reconoce el derecho al placer y se considera a la masturbación como una práctica natural e inofensiva, al respecto Candela (2006) señala:

La inclusión de contenidos de educación sexual y el tratamiento socioafectivo que se da a los mismos es un acierto de gran relevancia para los alumnos en esta edad. Abordar temas como los de género que reconocen problemas de discriminación, cuestionar los mitos y tabúes sociales sobre temas como la masturbación, plantear que el placer es uno de los componentes más importantes de la sexualidad humana y tratar de desarrollar la aceptación social frente a todas las formas de sexualidad acordadas en cualquier tipo de pareja decidida libremente es, hoy, una responsabilidad educativa ineludible para aportar la información y desarrollar las actitudes que la juventud necesita para ejercer una sexualidad responsable. (Candela, 2006:1454)

Sin embargo, en la gran mayoría de los libros de texto no se aborda el derecho al placer, se califica a la masturbación como peligrosa, y no se reconoce la diversidad sexual, lo que representa un retroceso frente al enfoque de derechos con el que se presentan los temas de sexualidad en los Programas de Estudios de la SEP (UPN, 2009).

Para comprender esto, es importante tener presente la presión ejercida por los grupos conservadores durante el proceso de selección de contenidos, y especialmente en la revisión de los libros de texto que propusieron las editoriales (Díaz, 2017). Como no existen libros oficiales para educación secundaria, los libros de texto que se usan en este nivel son los editados por editoriales privadas, en su mayoría pertenecientes a grupos y personajes cercanos a los sectores más conservadores del país.

Además, como lo reconocen los propios funcionarios de la SEP (El Universal, 2016), la noción de diversidad sexual todavía no ha sido incorporada a los programas de estudio, y es un tema que tampoco se aborda en la mayoría de los libros de texto existentes a nivel secundaria, incluyendo al libro de texto que emplearon los estudiantes y la docente en las sesiones que pude registrar durante el trabajo de campo.

Lo que sí han adoptado casi todos los libros de texto elaborados por las editoriales privadas es la perspectiva con la que se presentaron los contenidos de sexualidad en el Programa de Ciencias I (SEP; 2006), basada en el “modelo de los holones de la sexualidad”, desarrollado por Rubio (1994) donde la sexualidad humana es concebida como el resultado de la integración de cuatro potencialidades que dan origen a los cuatro holones (o subsistemas) sexuales: la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal. Lo cual puede ser considerado como un avance ya consolidado.

Algunos investigadores como Rosales y Salinas-Quiroz (1917) reconocen el avance que representa la perspectiva con la que han sido presentados los contenidos de sexualidad en el Programa de Ciencias I, pero consideran que la incorporación del “modelo de los holones” en las orientaciones de los Programas no es suficiente para responder a la necesidad de un abordaje integral de la sexualidad. Los autores explican lo siguiente:

(...) no asumimos esa postura, pues consideramos que la sexualidad es mucho más compleja y comprende dimensiones que dicho modelo no incorpora, como la violencia y el abuso sexual, y los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Además, el género es una categoría que puede ser tratada de manera independiente; aunque algunos componentes de las expresiones de género estén imbricados con la sexualidad. Nos adscribimos a la aproximación sociocultural construccionista de la sexualidad, ya que trasciende y pone en tela de juicio los enfoques biologicistas, heteronormativos y reproductivistas que asumen que la sexualidad implica necesariamente al amor, al matrimonio heterosexual y monógamo, al deseo de tener hijos, y a las prácticas sexuales consideradas “normales” y “naturales” por la normatividad social dominante. (Rosales y Salinas-Quiróz, 2017:6)

Los señalamientos que realizan Rosales y Salinas-Quiróz, me sirven para apuntar uno de los supuestos centrales de este trabajo y para concluir el recorrido histórico de los momentos de tensión y conflicto de la educación sexual en el Sistema Educativo Mexicano. Dicho supuesto tiene que ver con la naturaleza controversial y generadora de conflictos que caracteriza a los contenidos de educación sexual.



Tal como he buscado mostrar en los momentos históricos revisados, las tensiones y conflictos en torno a la inclusión de los contenidos de educación sexual ha estado protagonizada básicamente por dos bandos claramente identificados: los grupos conservadores afines a la Iglesia Católica que se oponen a la inclusión de dichos temas en los planes y programas educativos, y los grupos progresistas que han luchado porque la educación sexual sea parte de la educación que reciben niños, niñas y adolescentes en la escuela. Pero también entre los grupos liberales que han pugnado por la incorporación de la educación sexual a los programas educativos, existen diferentes posturas y opiniones sobre cómo deberían ser abordados dichos temas.

Para finalizar esta parte del apartado, me interesa poner en relieve que las tensiones históricas y que prevalecen en la actualidad, se pueden hacer presentes en las aulas, donde algunos maestros han señalado que se sienten inseguros de abordar los temas de sexualidad, por miedo a los posibles cuestionamientos de parte de los padres de familia, los directivos e incluso de sus propios pares, razón por la cual algunos prefieren no abordarlos o bien, hacerlo de manera superficial (Vázquez 1997; Arteaga 2001; Álvarez Gayou 2007; SEP-UNICEF, 2009).

De manera que en este trabajo me propongo explorar lo que sucede en el aula de una escuela secundaria cuando una maestra de Ciencias I (Biología) aborda ante el grupo los temas de educación sexual presentes en el Programa vigente (SEP, 2006).

Asumo que la naturaleza conflictiva de los temas impone condiciones de trabajo que pueden resultar en algún tipo de riesgo para la docente, no solamente por la posibilidad de ser cuestionada por el abordaje de los temas y la forma en que lo hace, sino también porque como comenté al inicio de este capítulo, los temas de sexualidad están íntimamente ligados a la vida de los estudiantes, y a la de ella, como mujer y sujeto social que se desarrolla en un contexto institucional específico con control hacia el trabajo docente y con construcciones históricas sobre la sexualidad y sobre el rol de las mujeres en ésta.

Reconociendo lo anterior sostengo que, para comprender los procesos de construcción social de los contenidos sobre sexualidad es necesario analizar lo que

sucede con su dimensión social, es decir en su materialización en el aula, analizando las interacciones entre la docente, los estudiantes y el contenido escolar en un contexto social y político específico.

A continuación, presentaré una semblanza de los trabajos de investigación que abordan a la educación sexual como objeto de estudio.

### **I.3. LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO OBJETO DE ESTUDIO**

En México existen pocos trabajos de investigación que tengan a la educación sexual como objeto de estudio, y la mayoría de los trabajos existentes parten del supuesto de que existen dificultades en el abordaje de estos temas en el aula, y se enfocan en realizar propuestas didácticas dirigidas a los docentes (Alvizar, 2006).

Otros trabajos han llevado a cabo estudios mediante estudios de tipo cuantitativo, aplicando encuestas a muestras representativas para evaluar de lo que se supone han aprendido los estudiantes sobre sexualidad en la escuela (De la Merced, Vizmanos-Lamotte &Portillo-Dávalos, 2011; Rojas, Castro, Villalobos, et al, 2017).

Estos trabajos me sirven para confirmar la noción de que la enseñanza de la educación sexual es una tarea conflictiva, pero mi interés va más allá de esto, mi propósito es analizar lo que sucede en el aula con lo que Rockwell (1994) llama la materialización social de los contenidos.

Con base en los hallazgos que obtuve en la búsqueda de investigaciones publicadas sobre el tema en cuestión, puedo señalar que existen todavía menos trabajos que aborden lo que sucede en el aula de la escuela secundaria mexicana cuando se tratan los temas de sexualidad.

Entre estos pocos trabajos, está el que realizó Saucedo (2011), quien llevó a cabo un estudio exploratorio en cinco grupos de una escuela secundaria pública ubicada en la zona sur de la Ciudad de México, con la finalidad de conocer los aprendizajes esperados de educación sexual que logran los alumnos y las alumnas de 2º grado de una escuela secundaria pública ubicada al sur de la Ciudad de

México. Realizó observaciones en las aulas mediante una guía estructurada con 30 indicadores preestablecidos, y aplicó una encuesta con 70 preguntas cerradas a los alumnos y alumnas de dichos grupos. La investigadora analizó los datos mediante tablas con categorías, frecuencias y porcentajes, y entre otras cosas concluyó lo siguiente:

De acuerdo a la investigación y a los datos obtenidos, tanto cuántico como cualitico, señalamos que no se da el logro de los aprendizajes esperados en ningún momento del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin poder señalar de manera contundente, por ser producto del conocimiento empírico, se detectó una serie de factores que pueden incidir para que no se logren los aprendizajes esperados: disimbolidad de formaciones académicas de quienes imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética; falta de conocimiento del programa de la asignatura, poco tiempo para impartir la asignatura. (Saucedo, 2011:116)

Las conclusiones a las que llega Saucedo Quiñonez (2011) me provocan una serie de preguntas, relacionadas con aspectos más finos de las dinámicas de interacción que se desarrollaron las clases que observó, preguntas como: ¿Cuáles serán esos otros factores que inciden en el aula y afectan el cumplimiento de los aprendizajes esperados? Considero que acercarnos al análisis de los significados sobre sexualidad que se construyen en el aula nos permitiría conocer algunos de esos factores.

Por otra parte es relevante mencionar que la concepción sobre aprendizaje que empleó Saucedo (2011) es estructuralista, es decir que retoma las nociones del aprendizaje de Jean Piaget, por lo tanto, para la autora el conocimiento es una construcción individual, mientras que, la concepción de aprendizaje de la que yo parto en este trabajo está sustentada, en la teoría sociocultural de Vygotsky, desde la cual el aprendizaje es una construcción colectiva sustentada en el lenguaje y las interacciones sociales (Edwards y Mercer, 1987). De ahí que el aprendizaje no solo depende del desarrollo cognitivo de los sujetos y de sus ideas previas, sino también del contexto social interactivo en el que se produce (Candela, 1995)

Aunque no fue realizado en el contexto mexicano, las conclusiones a las que llegan Buston; Wight & GrahamIart (2002), con un trabajo de investigación llevado a cabo en el Reino Unido, refuerzan mi interés por indagar acerca de los procesos

más finos que se construyen en la interacción. Ellos encontraron que cuando se abordan los temas de sexualidad en el aula se crea un contexto marcado por el conflicto, ya que la mayoría de los alumnos entrevistados expresaron que se sentían incómodos en las clases de educación sexual, y casi todos comentaron que la dinámica entre mujeres y varones representaba un problema, debido a que las bromas realizadas por los varones inhibían la participación de las mujeres.

Otro documento que explora lo que ocurre en el aula y complementa dichos datos con entrevistas a docentes y estudiantes, es el estudio diagnóstico realizado por la UPN en conjunto con DEMYSEX <sup>4</sup> (2008), llevado a cabo en diversas ciudades del país para explorar la forma en que se estaban impartiendo los contenidos de sexualidad presentes en el Plan de Estudios vigente (SEP,2006). Considero oportuno mencionar que formé parte del equipo que llevó a cabo la investigación.

En dicho estudio se realizaron 18 entrevistas con docentes de la asignatura de Ciencias I, y 20 grupos focales con alumnos. También se hicieron 15 registros de observación de clase en 5 estados de la República Mexicana: Guanajuato, Sinaloa, Estado de México, Yucatán y la Ciudad de México.

Entre los principales hallazgos se encuentran los siguientes:

La mayoría de las y los docentes observados y entrevistados:

- Temen el escrutinio de los padres respecto a la forma en que abordan los temas de sexualidad.
- Abordan en forma rápida y superficial el subtema de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana: reproducción, vínculos afectivos, y en especial género y erotismo
- Reprimen las bromas, las preguntas y los comentarios que pudieran motivar una discusión más profunda acerca de los temas, por lo cual recurren a actividades estructuradas como exposiciones, cuestionarios, elaboración de esquemas, etc.

Respecto a los alumnos participantes:

- Seis de cada diez no se sienten en confianza para hablar en forma clara acerca de la sexualidad.
- La proporción de mujeres que señalaron sentirse seguras de lo que saben respecto a los riesgos e implicaciones de un embarazo en la adolescencia, fue mayor que la de los hombres (91% frente a 80%).
- Para la mayoría de las mujeres el tema más importante del Bloque IV es: La importancia de decidir cuándo y cuántos hijos tener.
- Para la mayoría de los varones el tema que les resulta más importante es: infecciones de transmisión sexual (ITS). (UPN-DEMYSEX, 2008)

---

2. DEMISEX es una organización no gubernamental (ONG) dedicada a la promoción y la defensoría de los derechos sexuales y reproductivos.

El proceso de la investigación citada y los resultados encontrados me provocaron interés por estudiar, mediante observación directa, los aspectos más finos y detallados, relacionados con cómo se lleva a cabo el proceso de construcción de los contenidos de sexualidad en las dinámicas de interacción en el aula.

Después de haber participado en el proceso de la investigación llevada a cabo por UPN-DEMYSEX (2008), y ya con el interés respecto a lo que sucede en el aula de la escuela secundaria cuando se abordan contenidos de sexualidad, me encontré con un fragmento de registro de observación de clase que presenta Etelvina Sandoval (2000) en su libro “La trama de la escuela secundaria”, donde presenta el trabajo de investigación etnográfica realizado para su tesis doctoral. En éste se observa una secuencia de interacción entre una profesora de la asignatura de Ciencias y un grupo de estudiantes de segundo grado de secundaria. El registro al que me refiero es el que muestro a continuación:

El grupo está callado, la maestra con un tono serio les dice que van a continuar con el tema de sexualidad.

Ma: “Habíamos hablado de las emisiones nocturnas que presentan los jóvenes en la adolescencia...” Les explica de las preferencias sexuales que ya se tienen a esa edad que se expresan durante los sueños en fantasías. Lo hace poniendo ejemplos: “Si yo sueño con Luis Miguel”. Nadie dice nada. (...)

Ma: Bueno, en lo que se refiere a la reproducción masculina hasta aquí... Vamos a hablar ahora del aparato reproductor femenino”.

Va al pizarrón y pone el título (...)

Ma: “Las mujeres tienen pubis que es todo lo que se localiza alrededor del aparato reproductor”. Se señala el pubis y agrega que la formación física de los hombres es diferente. “Los hombres son más músculo... las mujeres, más grasa... ¿Para qué necesitamos más grasa las mujeres?”. Los alumnos no contestan. Intentando hacerlos contestar la maestra dice: “¿Para que me vea bonita? (recorriendo con sus manos la cadera) ¿para que me vean en la calle?, dice mientras camina moviendo de un lado a otro la cadera.

Explica que la acumulación de grasa es diferente y cumple una función. Los alumnos están interesados, algunos sonrían con los ejemplos. (...) Se dirige a dos niñas por sus nombres: “Díganme ¿para qué creen que crecen los senos de las mujeres?”. No contestan, bajan la cabeza como apenadas.

Ma: “¿Es para que me vea bonita?”, haciendo un ademán de senos grandes mientras toca los suyos.

Ao: No (en voz muy baja)

La maestra voltea al lugar del niño que contestó y amablemente le pregunta “¿Para qué rey David?”

Ao: Se pone de pie y con voz baja dice: “Porque ahí le va a dar de comer al niño”

Ma: (asintiendo con la cabeza) “Son glándulas mamarias... ¿y siempre?”

No hay respuesta, la maestra se toca un seno y lo aprieta. “¿Ahora me aprieto y me escurre leche?” ((...))  
Se voltea al pizarrón y dibuja una matriz. Los alumnos empiezan a hablar entre ellos, algunos se ríen bajo. Al darse cuenta de la inquietud del grupo la maestra deja de dibujar y les dice con tono muy serio:  
Ma: “¿Qué pasó?, ¿en qué quedamos?... Cuando yo dibujé el aparato reproductor masculino no nos reímos, acuérdense que dibujé el pene.” (Sandoval, 2000: 271-272)

El capítulo en el que la autora incluye el registro está dedicado a analizar “los acuerdos en el aula”, sobre esto, es evidente que la maestra despliega diversas estrategias para mantener la atención del grupo, entre éstas están el uso de su propio cuerpo como recurso para explicar el tema y hacer referencia a otros profesores y a personajes de la cultura popular conocidos por los estudiantes, a la vez que mantiene el control sobre las participaciones.

Aunque la autora no se refiere de manera específica al papel del contenido en la dinámica de interacción, el fragmento me permitió ubicar aspectos como que en las estrategias que emplea la docente y el discurso que utiliza ante el grupo. Se advierte que ella sabe que el tema puede ser controversial, es decir que puede provocar algún tipo de participación no deseada. Sin embargo, se enfrenta a ello pidiendo el mismo nivel de atención y respeto que tuvieron cuando abordaron el tema de aparato reproductor masculino. En una especie de demanda de equidad de género. Es decir que el tratamiento que se le daba al tema era de alguna manera especial, en el sentido que demandaba mayor control por parte de la docente.

Leer el fragmento, con las consideraciones anteriormente mencionadas, reforzó mi interés por investigar lo que sucede con la construcción del conocimiento sobre temas de sexualidad en el aula. En ese sentido, me provocó varias preguntas ¿Cómo abordan estos temas otros docentes? ¿Cuáles serán las estrategias que despliegan para mantener la atención del grupo? ¿Cómo es la interacción en otros grupos y con otros docentes cuando se abordan estos temas? ¿Qué significados se construyen en la interacción?

Ubicando el foco de atención en los significados y las dinámicas de interacción que se construyen en el aula, la tesis de Felicia Vázquez (1997) sobre

la construcción sociohistórica de los contenidos de higiene y sexualidad<sup>5</sup> representa el antecedente más directo de este trabajo. Mediante un estudio etnográfico, la autora encontró que dichos contenidos están atravesados por las transformaciones por las que pasan los contenidos desde su planeación hasta la implementación y las construcciones que realizan los alumnos en el aula.

Entre las conclusiones a las que llega Vázquez, se encuentra una que es especialmente relevante para mi estudio, y tiene que ver con “la personalización de los contenidos de sexualidad e higiene”, ya que los alumnos y docentes relacionan dichos contenidos con aspectos de su vida cotidiana extraescolar, a diferencia de otros contenidos que pueden resultar impersonales para los alumnos y el docente. La autora ubica dos lógicas de construcción en las que puede presentarse la personalización de los contenidos:

La personalización se puede ubicar predominantemente en una de las dos lógicas de construcción: la del contenido o la de la interacción. En el primer caso la personalización es una fuente de argumentación con la que se trata de convencer al otro de la pertinencia y validez de un planteamiento, contribuyendo así a propiciar una dinámica de construcción en la que la comprensión del contenido es el objetivo principal. En el segundo caso, por lo general crea situaciones de tensión en la interacción entre el maestro y los alumnos y entre los propios alumnos, ya que puede ser una manera de ridiculizar o exhibir a los participantes, lo cual trae como respuesta la evasión o el enfrentamiento personal. (Vázquez, 1997:202)

Los hallazgos presentados en la tesis de Vázquez ofrecen un punto de partida para este trabajo, desde el cual pueden plantearse otras preguntas con los procesos locales de construcción de significados y con el tipo de relaciones sociales que se producen en el aula.

Los trabajos de Candela (1997, 1998, 1999, 2001) realizados mediante una perspectiva etnográfica, con recursos de análisis conversacional, representan un importante referente para este trabajo, puesto que, aunque no tienen como foco de atención los contenidos de sexualidad, analiza fragmentos de clases de Ciencias

---

<sup>5</sup> Los contenidos de sexualidad en el Plan de Estudios SEP, 1993, se encontraban en la asignatura denominada “Salud e higiene sexual”.

de nivel primaria y ubica el papel de los alumnos y alumnas en las construcciones de significados sobre los temas que se abordan en las clases, así como en la conformación de los contextos de participación en el aula.

Sobre el trabajo de Candela retomé, además de algunas orientaciones para realizar el análisis de la interacción discursiva de los actores, la forma de abordar y presentar los datos correspondientes al análisis de las clases, haciendo una distinción, a la vez que relacionando, la participación de la docente y la de los estudiantes. Sobre los docentes, el foco está puesto en la manera en que presentan las actividades y contenidos, y sobre la participación de los estudiantes la autora analiza “hasta qué punto la relación de los alumnos con el conocimiento está condicionado por la forma de presentación que hace el docente, o si los alumnos también pueden establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el maestro” (Candela, 1995:175).

También los análisis sobre la participación de los estudiantes en las clases de Ciencias de nivel primaria que realiza Naranjo (2009), mediante una perspectiva etnográfica y empleando recursos del análisis multimodal, me aportaron elementos. Si bien yo no empleo propiamente el análisis multimodal, retomo aspectos como el abordaje de la noción de “participación” que realiza la autora, puesto que me resultó de utilidad para poder realizar la aproximación a la comprensión del papel de los estudiantes ante los contenidos de educación sexual en la escuela secundaria.

Los hallazgos reportados por Candela y por Naranjo me permiten analizar las construcciones sobre los contenidos de sexualidad, que se realizan en el aula por medio de la interacción entre los actores, básicamente mediante las interacciones verbales, en las que se expresan, contrastan y negocian algunos significados.

No obstante, siguiendo a Cazden (1990) reconozco que las interacciones no verbales como los gestos, las miradas, las risas y el propio silencio tienen un papel importante en los procesos de construcción de significados. Las interacciones no verbales serán atendidas en este trabajo reconociendo su relevancia tratándose de temas de sexualidad, debido a la red de tensiones y conflictos en que están enmarcados que pueden derivar en censura o autocensura, es decir en momentos



en los que los significados están presentes en la interacción, pero no son nombrados por los actores.

## **I.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Considerando que el abordaje de los contenidos sobre sexualidad en el aula está enmarcado en una red de conflictos y tensiones entre:

- la violencia relacionada con la sexualidad y el género,
- los conflictos sociales acerca de la inclusión tales contenidos en los programas y libros de texto,
- las referencias sobre sexualidad que tienen estudiantes y docentes provenientes de la vida cotidiana y que pueden no ser compatibles con la forma en que se presentan dichos contenidos en el contexto del aula.

Por otra parte, asumo que en el aula se conforman contextos de interacción específicos y se construyen colectivamente significados sobre cada tema abordado (Edwards y Mercer, 1988; Candela, 1996).

En consecuencia, con los puntos señalados, las preguntas de investigación que guían este trabajo son:

- ¿Qué estrategias emplea una docente de Ciencias para implementar los contenidos de sexualidad en el aula?
- ¿Cuáles son los significados implícitos en las estrategias que emplea la docente para abordar los contenidos de sexualidad en el aula?
- ¿Cómo participan los alumnos y las alumnas cuando se abordan contenidos de sexualidad en el aula?
- ¿Qué significados sobre sexualidad se ponen en juego cuando los alumnos y las alumnas participan acerca de dichos contenidos?

- ¿Cuáles son los avances que pueden ubicarse respecto a las posibilidades para abordar dichos contenidos, tomando en cuenta la historia de tensiones y conflictos en que han estado inmersos?

Para responder a las preguntas planteadas me propongo analizar las sesiones donde se abordan temas de sexualidad en una escuela secundaria. Partiendo de la perspectiva de los actores. Con la finalidad de proporcionar elementos a la comprensión de los procesos de construcción de significados sobre sexualidad, a través de la interacción entre los sujetos, cuando estos temas son abordados. Con esto intento coadyuvar a los debates acerca del sentido y la pertinencia de la educación sexual en el Sistema Educativo Mexicano.

## **CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA Y REFERENTE EMPÍRICO**

Desde las primeras etapas de elaboración de este trabajo tuve la idea de que el foco de atención, tanto en el trabajo de campo como en el análisis, serían las interacciones que llevan a cabo los sujetos en el aula durante las sesiones en que se abordan los contenidos de sexualidad.

A partir de esa idea y de las preguntas de investigación que me planteé en las primeras etapas de este trabajo, fui construyendo el marco teórico que ha servido de sustento para el análisis. La construcción fue paulatina y comenzó desde la toma de decisiones para realizar el trabajo de campo, hasta las últimas correcciones realizadas al manuscrito final, en constantes idas y vueltas entre el análisis de los datos y la revisión de la teoría.

La primera certeza en cuanto a la perspectiva teórica fue que para aproximarme a la construcción social de los significados sobre sexualidad en el aula emplearía categorías teóricas coherentes con el enfoque sociocultural. Asumo a las personas como constructoras de significados, a través de la relación dialéctica entre el sujeto y la acción social, en un contexto situado histórica y culturalmente (Vygotsky, 1979; Lave y Wenger, 1991; Wertsch, 1991)

También desde el inicio, me quedó claro que la perspectiva metodológica etnográfica me serviría para aproximarme a mi objeto de estudio (que en ese momento estaba en construcción), pues mi intención siempre fue realizar observaciones directas en el aula de clases, sin categorías preestablecidas y sin la intención de evaluar o contrastar lo que sucedía en el aula con la normatividad oficial.

La perspectiva metodológica etnográfica es compatible con la perspectiva sociocultural (Mercer, 1996; Rockwel, 1997). Dicha perspectiva contempla la observación directa y la posterior reconstrucción de carácter cualitativo y descriptivo de lo que se dice y se hace en el aula (Candela, 1994). El análisis de dichas

reconstrucciones permite comprender los significados que construyen los sujetos durante las interacciones, mediante el lenguaje como acción situada, es decir mediante el discurso, en el contexto específico del aula.

Asumiendo junto con Rockwell (1987) a la etnografía como una manera de documentar una realidad no documentada”, que conlleva la necesidad de construir un objeto teórico que explique cómo se construyó socialmente esa realidad, en los siguientes apartados de este capítulo describiré las categorías que conforman el piso teórico que empleo como referente en el análisis de los datos.

En este capítulo también ofrezco información sobre la perspectiva etnográfica que da sustento metodológico a este trabajo, así como el referente empírico y algunos detalles sobre el proceso del trabajo de campo.

## **II.1. CATEGORÍAS TEÓRICAS**

Las acciones que llevan a cabo los sujetos en el aula escolar son analizadas en este trabajo mediante el uso de categorías teóricas que me permiten hacer visibles procesos y detalles implicados en dichas acciones en el marco de la interacción.

Para analizar las acciones de la docente, empleo la categoría de “estrategias docentes” (Woods, 1985; Rockwell y Mercado, 1988; Monereo, 1994; Díaz, 2001). Las acciones de los alumnos y las alumnas son concebidas a la luz de las conceptualizaciones sobre “participación” que diversos trabajos han presentado (Rockwell y Mercado, 1986; Candela 2005; Naranjo, 2009)

Por otra parte, considero que, para comprender los significados sobre sexualidad que se construyen en el aula, es imprescindible emplear una perspectiva de género, para hacer visibles procesos que tienen que ver con acciones y actitudes en las que se reflejan determinadas construcciones sociales sobre las diferencias entre hombres y mujeres. (Scott, 1009; Butler,2002; Lopes Louro, 2010)

A continuación, ofrezco más elementos para caracterizar las categorías teóricas ya mencionadas, así como para explicar cómo es que son empleadas para analizar los datos provenientes del registro de las sesiones en donde se abordaron

los temas de sexualidad y de las entrevistas realizadas con la docente y los estudiantes.

### **II.1.1. Contexto de interacción discursiva y construcción social de los contenidos en el aula**

Siguiendo a Erickson (1981:327) “la acción social se articula con y se orienta a lo que otros hacen en el lugar de la acción, así como a lo que los demás puedan estar haciendo fuera de ese lugar concreto”. Esta noción de acción social que expone Erickson me permite ubicar los elementos que caracterizan la categoría de interacción que empleo en este trabajo.

Asumo la importancia de considerar que los sujetos presentes en el aula, interactúan no solamente entre ellos y ellas, sino que, al interactuar con el contenido, están interactuando también con las concepciones sobre sexualidad que otros sujetos han construido en espacios extraescolares, y en otros momentos históricos (Nerspor, 1997).

La interacción que se lleva a cabo en el aula se realiza principalmente mediante el uso del lenguaje oral. Como señala Mercer (1996) “el lenguaje es un modo social de pensar”, es decir que mediante el lenguaje no solamente se pueden materializar las ideas para hacerlas comunicables a otros en la interacción, sino que, mediante el lenguaje como acción social, es decir mediante el discurso, se construyen significados.

Analizar las interacciones discursivas en el aula me permite comprender los procesos de construcción de significados sobre los contenidos abordados. Para lo cual asumo que los significados se encuentran inextricablemente ligados al contexto, tanto local como extendido en tiempo y espacio (Wertsch, 1991; Nerspor, 1997)

Reconociendo lo anterior, entiendo junto con Candela (1999:18) que “los contextos escolares están formados por una trama de relaciones entre el docente, los alumnos y el contenido escolar”. De manera que, en este trabajo, el contenido

es considerado como un elemento fundamental y determinante en la construcción de los contextos de interacción en el aula y, por consiguiente, en la relación dialéctica, entre el contexto de interacción y las construcciones de significados sobre el contenido.

El aprendizaje entonces, se entiende no como una posesión y atributo individual de docentes, alumnos y alumnas (Rockwell, 1995), sino como una construcción social, en la que maestros y alumnos son concebidos como sujetos activos que pueden aportar su capacidad, su experiencia, su afectividad y su historia psicológica, social y cultural a la elaboración del conocimiento escolar, a la vez que en este proceso pueden reestructurar su saber y construir nuevos conocimientos. (Edwards & Mercer, 1988)

En consecuencia, empleo algunas herramientas analíticas del análisis del discurso, para analizar los significados y las versiones de los contenidos que se construyen en las secuencias discursivas estructuradas en el turno a turno (Edwards & Mercer, 1988). Pero, a diferencia del análisis de discurso característico de la psicología discursiva, donde se concibe solamente al contexto como construcción inmediata de la interacción (Edwards y Potter, 1992), el análisis de discurso que se utiliza en este trabajo, parte de una noción más amplia del contexto, que considera tanto al contexto inmediato donde sucede la interacción cara a cara, como al contexto más amplio, que incluye los espacios extraescolares donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos, así como los procesos institucionales e históricos más amplios con los que podrían estar vinculados con significados que se construyen en el aula (Wertsch, 1991; Nesper, 1997)

## **II.1.2. Estrategias docentes**

Según Woods (1985:121) “las estrategias docentes son conjuntos de acciones identificables, orientados a fines más amplios y generales. (...). Son motivadas individualmente, orientadas culturalmente, adaptadas y ajustadas conforme a la situación en la interacción con los otros”. La descripción planteada por Woods ofrece elementos básicos para caracterizar la noción de “estrategias

docentes” que empleo en este trabajo. Considero necesario entonces, profundizar en cada elemento mencionado en la misma.

Comenzando por la idea de que “las estrategias docentes son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales”. Para comprender las acciones que realizan los y las docentes, es necesario aproximarnos desde una perspectiva que tome en cuenta sus condiciones de trabajo.

Retomando la exposición que realizan Rockwell y Mercado (1988) sobre las condiciones materiales del trabajo docente, específicamente cuando hablan de los recursos materiales que marcan posibilidades en el desarrollo de las tareas de enseñanza, esto incluye la estructura física de la escuela y el aula, en específico, cual sea el tipo de construcción y el inmobiliario, así como el tiempo y la normatividad que regulan las acciones escolares.

Entre los recursos con los que cuentan los y las docentes están aquellos derivados de sus condiciones materiales de trabajo, como el horario de trabajo, las características físicas del aula y el material didáctico existente en la escuela. También los que tienen que ver con sus conocimientos sobre los temas abordados, su experiencia enseñando dichos contenidos, y lo que han retomado de la práctica y la experiencia de otros compañeros y compañeras docentes, es decir que entre sus recursos disponibles se cuentan los “saberes docentes construidos histórica y colectivamente”. (Mercado, 2002).

En el caso de la docente observada en este trabajo, puedo mencionar que, entre los recursos que empleó también están: el tiempo disponible (45 minutos para clases en el aula, 90 minutos para las sesiones en laboratorio), material del laboratorio, un pene y un testículo de toro, el mobiliario presente en el aula, los cuadernos de los alumnos, sala con computadoras conectadas a internet, maquetas con objetos de diferentes texturas, condones masculinos, material solicitado a los alumnos y alumnas: cartulinas con esquemas, cartulinas blancas, revistas, tijeras, entre otros.

La segunda parte de la descripción que realiza Woods (1985) sobre estrategias docentes: “Son motivadas individualmente, orientadas culturalmente,

adaptadas y ajustadas conforme a la situación en la interacción con los otros”, me remite a que las estrategias docentes tienen una intensión coherente con las teorías, creencias y perspectivas de los y las docentes (Díaz, 2001)

Por otra parte, en cuanto a la orientación cultural que señala Woods (1985), considero que las estrategias docentes son precedidas por un proceso de mediaciones por el que pasan los contenidos escolares antes de ser abordados en el aula. Como señala Candela (1991) las mediaciones implican selecciones y reconstrucciones sucesivas: comenzando con la elección de los temas que realizan los autores del currículum y la perspectiva con la que son presentados en los planes y programas.

Por último, los docentes ajustan y adaptan sus estrategias a las condiciones contextuales que les demanda la práctica cotidiana con los alumnos y alumnas. Entiendo esto, en el sentido de lo que Shön (1992:37) señala como prácticas que no pueden ser determinadas por la planeación, puesto que, según el autor “la acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”, es decir que en la acción existen “zonas” que no pueden ser organizadas con antelación ni descritas operacionalmente.

Retomando lo anterior, así como las investigaciones de Erickson (1982) sobre la improvisación que realizan los y las docentes en la interacción con los estudiantes en el aula, es decir de cómo realizan ajustes y cambios a las tareas durante la implementación, asumo que las estrategias se ajustan y modifican en la práctica para lograr el objetivo final que es el aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias empleadas por la docente para abordar los temas de sexualidad pueden ser analizadas para comprender las concepciones que subyacen a las mismas, así como la posible construcción de significados sobre los temas que son definidos por éstas. En este punto, coincido con Edwards V. (1985:147) cuando afirma que “el contenido no es independiente de la forma en que es presentado” puesto que “la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido”.



### **II.1.3. Participación de los alumnos y las alumnas**

Respecto a la aproximación hacia la participación de los estudiantes, asumo algunos señalamientos presentes en trabajos como los de Candela (1991) y Naranjo (2009), donde han evidenciado que las transformaciones del contenido escolar no culminan con el papel del docente en la implementación de los mismos en el aula, sino que los alumnos y alumnas asumen un rol activo en la construcción de significados sobre los contenidos en el aula.

Naranjo (2009:256), retomando a Candela (1999), concluye que “los alumnos participan poniendo en juego diversos significados que se han apropiado en diferentes espacios y en la escuela misma. Pero, a través del trabajo en el aula, tienen la posibilidad de reelaborarlos, confirmarlos, desecharlos y generar otros nuevos.”

Las acciones discursivas de los estudiantes en el aula son consideradas “participaciones”, es decir acciones que se realizan en interacción con los otros, que a su vez aportan elementos para configurar los contextos de interacción y los significados sobre los temas revisados. en actividades socialmente organizadas. Entendiendo, entonces junto con Naranjo (2009:252) que la participación tiene un carácter relacional, es decir que no puede ser entendida si no se toma en cuenta que se produce en y por la relación con otros.

Los alumnos y las alumnas participan empleando referentes culturales construidos en espacios extraescolares, por lo que el aula es un espacio de intersecciones en el que los contenidos escolares se entretajan y reconstruyen en el universo de relaciones entre los alumnos y entre estos y el docente, y cuyos límites van más allá del espacio físico de la escuela (Nespor, 1994; Rockwell, 2004; Naranjo, 2009; Candela, 2010).

Pero en el aula escolar no solamente confluyen significados provenientes de otros contextos, sino que también, por medio del lenguaje como acción social situada, es decir como discurso (Edwards y Potter, 1992) se construyen significados contextuales.

En este sentido, retomo las consideraciones de Candela (1996: 99) respecto a que “el contexto argumentativo es construido y negociado en la interactividad entre el docente y los estudiantes, y éstos/as utilizan las condiciones que este contexto puede propiciar para construir y negociar diversos significados de los contenidos científicos, esto es que existe una relación dialéctica entre el contexto creado y los significados construidos en la clase.”

#### **II.1.4. La perspectiva de género en el análisis de la interacción en el aula**

En este trabajo se concibe a la sexualidad humana como una construcción social. En palabras de Lamas (2002:39) “cada sociedad transforma a la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y construyen el conjunto de normas que marcan las pautas para la conducta sexual de sus miembros.” Cada conjunto de normas conforma una narrativa social sobre la sexualidad. Las narrativas más estables y que son soportadas por instituciones sociales y grupos de poder, se establecen como discursos sociales.

También asumo junto con Barragán (1991:90) que “el conocimiento sexual implica el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los demás y las relaciones que se establecen entre ambos en el marco de una organización sexual concreta”, y como señala Vázquez (1997) la escuela constituye una organización sexual concreta, donde existen normas tanto explícitas como implícitas sobre el comportamiento sexual de los miembros que conviven en ésta.

Siguiendo a Delgado (1993:222) en las interacciones sociales que ocurren en el aula se cumplen determinados roles. Entre estos no solamente se ubican los roles básicos de estudiantes y docente, sino también el rol que socialmente se les ha asignado a estas personas, partiendo de si son hombres o mujeres, es decir el rol de género. La autora señala que “en este interjuego de roles se expresan los estereotipos que se generan y mantienen en un ejercicio de acciones asimétricas”.

Asumo entonces, que emplear una categoría de género me permitirá dar cuenta analíticamente de las posibles asimetrías o juegos de roles derivados de los estereotipos de género socialmente construidos, que puedan expresarse en las dinámicas de interacción en el aula, siendo esto especialmente relevante porque me propongo analizar las construcciones de significados sobre los temas de sexualidad.

El conocimiento sobre sexualidad, así como las actitudes y pautas de comportamiento en relación a esta, están atravesadas por las construcciones sociales sobre género. En palabras de Lopes Louro (2010:11) “los cuerpos adquieren sentido socialmente con la distinción de los géneros: masculino o femenino, que sobre ellos se realiza, y esto define posibilidades de la sexualidad, la forma de expresar los deseos y placeres, son también socialmente establecidas y codificadas”.

En ese sentido me adhiero a la construcción conceptual de la categoría de género de Benería y Roldán (1987) quienes señalan que el género es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferentes entre hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social.

Por otra parte, los estudios históricos con visión feminista como el realizado por Joan Scott (1990) han permitido ubicar al género como una construcción histórica, entendiendo también que la construcción que ha dominado en la mayoría de las culturas occidentalizadas es lo que Scott llama “binarismo dominante”, es decir: hombre-mujer, con roles diferenciados y contrapuestos. Para Scott “el género no sólo es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distingue a los sexos, sino que es también una forma primaria de relaciones significativas de poder” (1990:92). Esas relaciones de poder constituidas por el género, derivan en lo que se ha denominado “roles de género”.

Desde otras perspectivas como la sociología de la reproducción, el género y las relaciones sexuales son vistas como formas significativas de poder, Bourdieu (2000), lo menciona de la siguiente manera:

Si la relación sexual aparece como una relación social de dominación es porque se constituye a través del principio de división fundamental entre lo masculino, activo y lo femenino, pasivo. El deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como deseo de la dominación masculina, como subordinación erotizada (Bourdieu, 2000:35)

Bourdieu (2000) destaca a la penetración como un acto que confirma la dominación masculina, y menciona que dicha confirmación es mayor cuando la penetración se realiza sobre otro hombre, al colocar a éste como pasivo “feminizándolo”, de ahí que la homosexualidad en su rol pasivo sea motivo de deshonor en la mayoría de las culturas occidentales.

Según Connel (1995:12) el sistema dominante ubica las masculinidades homosexuales en la parte más baja de una jerarquía de género entre los hombres. Retomando esa noción de jerarquía en las masculinidades de Connel, el “macho” estaría en la parte más alta. Según Rodríguez, Marín y Leone (1993) el machismo como construcción cultural, es un modo particular de concebir el rol masculino, modo que surge en la mayor parte de las sociedades del mundo contemporáneo, para establecer y agudizar las diferencias de género entre sus miembros.

Con base en ese discurso dominante se han construido los roles de género, pensados como las normas que deben cumplir los individuos según el sexo con el que han nacido, el “sexo” entonces se asume como base “natural” de la diferenciación genérica. No obstante corrientes filosóficas post estructuralistas como la que encabeza Judith Butler (2002), han señalado que las diferencias biológicas, es decir que el “sexo” como ese elemento considerado como “natural” incluso en las teorías feministas y antropológicas, es también una construcción social porque para la autora el acceso y la noción con la que nos referimos al cuerpo son construidas socialmente.

De manera que el binarismo sexual mencionado por Scott no solo es cuestionado por Butler, sino que es descolocado como algo dado y natural, y colocado como un acto “performativo”, es decir como una actuación o varias actuaciones sociales que realizan los sujetos dependiendo del contexto en que se encuentren (Butler, 2002).

La noción del acto “performativo” que sostiene Butler, podría equipararse en cierta forma con el concepto de agencia, proveniente de la sociología, mismo que también he adoptado para el desarrollo de este trabajo, y que se refiere a la capacidad de las personas y los grupos para cuestionar o negociar ciertos discursos, normatividades y postulados sociales establecidos en los contextos en los cuales se desarrollan, con lo que pueden construir identidades y buscar espacios de toma de acción individuales (Holland, et al., 1998; Erickson, 2004).

De manera que en este trabajo asumo que existen estereotipos de género y discursos “heteronormativos” y “binaristas” para normar la vida sexual y la interacción entre las personas. Entendiendo que la docente, los alumnos, las alumnas, y yo misma, somos sujetos sociales, que interactuamos en contextos donde prevalecen dichas construcciones sociales. Pero con nuestra actuación tenemos la posibilidad de cuestionar dichas construcciones, y de generar construcciones diferentes en la interacción con otros.

Considerando la capacidad de “agencia” que tenemos los individuos, emplearé el concepto de “toma de posición” para referirme a las acciones de los sujetos en donde se reflejen sus propias concepciones y opiniones ante las construcciones colectivas sobre los contenidos que se lleven a cabo en el aula.

## II.2. PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Y TRABAJO DE CAMPO

Tomando en cuenta que con este trabajo busco comprender a profundidad los significados que se construyen en el aula, partiendo de la perspectiva de los actores, sin evaluar o contrastar lo que sucede en el aula con lo que está planteado en el programa de estudios o con expectativas preestablecidas, consideré pertinente adoptar una perspectiva teórico metodológica etnográfica.

Siguiendo a Munford, Nogueira, y Coutinho (2014) el abordaje teórico metodológico etnográfico permite establecer relaciones entre múltiples contextos imbricados en el salón de clases, lo que me permite considerar los referentes sobre sexualidad que los alumnos, las alumnas y la docente traen al aula desde contextos extraescolares.

Respecto al empleo de la etnografía como perspectiva teórico metodológica en investigación educativa, coincido con Levinson (2007:825) cuando afirma que, si bien la etnografía surge a principios del siglo XX, en la antropología como una forma de documentar e interpretar las “culturas” desde “la perspectiva de los nativos” (Geertz, 1983), se ha retomado y ampliado por diversas disciplinas y campos de la investigación. Actualmente, “la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente el proceso y las relaciones del entramado real educativo” (íbid, 827)

Para ilustrar las razones por las que la perspectiva etnográfica me permite aproximarme a mi objeto de estudio, así como a las posibles respuestas a las preguntas de investigación que me he planteado, retomo los postulados de dos autores. Para Erickson (1989:199) la etnografía “permite responder a múltiples preguntas sobre lo que sucede en una comunidad, lo que significa para cada uno de los actores y cómo se relaciona lo que está sucediendo con el contexto de la comunidad como totalidad”. Siguiendo a Rockwell (2007) la etnografía me permite describir y analizar la interacción en el aula, así como las formas, palabras,

imágenes, experiencias y otras representaciones que asume el conocimiento cuando se convierte en objeto público, tomando en cuenta el contexto general de la vida en el salón de clase.

Por otra parte, Mercer (1996) ubica a la etnografía como una de las metodologías coherentes con la perspectiva sociocultural que, como ya he planteado en apartados anteriores, es la perspectiva que asumo como punto de partida en este trabajo.

La estrategia básica que propone la etnografía es la presencia del investigador en el campo donde se sitúa la referencia empírica del estudio. En palabras de Hammersley y Atkinson (1994:2) "entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación".

La herramienta del investigador durante su estancia en el campo es su habilidad para identificar y registrar sucesos que puedan ser de interés para el análisis que se propone realizar. Dichos registros permitirán como señala Candela (2009:7) "hacer una reconstrucción de carácter cualitativo y descriptivo de lo que sucede en el aula."

Considero que la habilidad para identificar los sucesos relevantes para el análisis, así como las posibilidades de hacer la reconstrucción descriptiva de tales sucesos, está relacionada con la familiaridad o con el conocimiento que el investigador tiene respecto a las prácticas sociales de la comunidad observada. Rockwell (2005) se refiere a ese proceso y a las habilidades que el investigador debe desplegar:

La investigación etnográfica intenta aproximarse a los lenguajes y saberes locales, sin pretender que ello sea del todo posible. Requiere que, durante el proceso de campo, el investigador sea sensible a las formas locales de interpretar los sucesos, experiencias y

vivencias, incluyendo en lo posible las percepciones que se tienen del propio investigador.  
(Rockwell, 2005:2)

La sensibilidad del investigador hacia las formas locales que señala Rockwell es un aspecto especialmente relevante para mi trabajo de investigación, puesto que, tratándose de temas de sexualidad, lo que se dice puede importar tanto como lo que no se dice, así como la manera en que las cosas se dicen.

Justamente por la complejidad que caracteriza al objeto de estudio, decidí realizar el trabajo de campo en una sola escuela, puesto que, como señalan Hammersley y Atkinson (1994:56) “cuanto mayor es el número de lugares de estudio, menor es el tiempo dedicado a cada uno de ellos”, de manera que procuré concentrar mi trabajo de campo para así poder profundizar en el análisis de los datos.

Por otra parte, concentré el análisis en las sesiones observadas y las entrevistas realizadas con un solo grupo y una maestra, debido a que de los tres profesores de ciencias que laboran en la escuela seleccionada, sólo la maestra Elena (nombre ficticio) me permitió observar y grabar todas las sesiones del Bloque IV, asunto que constituye un elemento valioso para el análisis, respecto a la actitud de los docentes ante la posibilidad de abordar dichos temas en el aula y, además, ser observados por una persona extraña.

De manera que en este trabajo se asume una metodología etnográfica, para llevar a cabo una aproximación a la interacción en el aula y a la construcción de significados sobre sexualidad, desde el análisis de un caso específico. Considero que el análisis desde el estudio de un caso específico puede aportar elementos para comprender cómo suceden otros casos.

En los siguientes apartados presento los detalles de la escuela, de mi ingreso y las decisiones que tomé para el trabajo de campo, también describo las acciones que llevé a cabo para recopilar los datos que dan sustento empírico al análisis.



## II.2.1. REFERENTE EMPÍRICO

Realicé trabajo de campo entre febrero y abril de 2010. Según el Plan de Estudios Vigente en ese momento (SEP, 2006) los contenidos de educación sexual se presentaban en dos asignaturas: Formación Cívica y Ética (I y II), y Ciencias I.

Decidí observar las sesiones de ésta última asignatura, puesto que, como mencioné anteriormente, los temas se concentran en un solo Bloque temático y se distribuyen en ocho o nueve sesiones continuas que se imparten para alumnos de primer grado de secundaria, mientras que, en Formación Cívica y Ética están distribuidos de forma transversal en todos los bloques de los programas.

Seleccioné una escuela secundaria diurna ubicada en la Delegación Iztapalapa. La elección de la escuela en esa zona del oriente de la Ciudad de México tuvo que ver con las condiciones de vulnerabilidad social, incluyendo aspectos de sexualidad, en que viven la mayoría de los y las adolescentes del lugar. Un dato sumamente relevante para este trabajo es que, según datos oficiales (Gaceta Iztapalapa, 2017), Iztapalapa es la delegación con el mayor número de embarazos en adolescentes, con 17 mil embarazos de mujeres de entre 12 y 19 años registrados entre 2014 y 2015.

Según el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010), Iztapalapa es la delegación más poblada de la Ciudad de México, con un millón 815 mil 596 personas, de las cuales 934 mil 405 son mujeres y 881 mil 191 son hombres. También es la que presenta la mayor densidad poblacional, pues en cada kilómetro cuadrado cuenta con 16 mil 029 habitantes.

Su población se conforma por familias que abandonaron las delegaciones centrales y otras entidades federativas. También es la demarcación que registra el menor nivel de ingresos y mayor pobreza de la Ciudad de México. La elevada densidad poblacional y los altos niveles de pobreza y marginalidad han contribuido a que dicha demarcación ocupe el segundo lugar en el índice de violencia e inseguridad en la Ciudad de México (GDF., 2009)

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL,2014), Iztapalapa es uno de los 11 municipios del país con el mayor número de personas en situación de pobreza, con 727,128 personas en pobreza, 63,017 en pobreza extrema, y 664,110 en pobreza moderada.

Las condiciones de pobreza colocan a los y las adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, aumentando las probabilidades de que desarrollen drogadicción, abandonen sus estudios y sufran algún tipo de violencia, incluida violencia sexual (UNICEF, 2015). La relación entre pobreza y violencia sexual es un elemento que debe ser tomado en cuenta como parte de las condiciones del contexto extraescolar en el que los alumnos y las alumnas que participaron en este estudio se desarrollan de manera cotidiana, puesto que los referentes y las actitudes hacia la sexualidad que han construido a lo largo de su vida en dichos espacios de interacción pueden influir en las construcciones de significados que realizan en el aula cuando se abordan dichos contenidos.

Respecto a la zona en la que está ubicada la escuela en cuestión, al menos hasta la medición del 2009, es una de las pocas de la delegación Iztapalapa cuyo nivel de marginación económico y social no es tan alto como en el resto de la demarcación, es decir que la población es nivel económico “medio bajo” (GDF,2009). La colonia cuenta con los servicios públicos básicos: agua, drenaje, energía eléctrica vigilancia policiaca constante, recolección de basura, alumbrado público funcional, pavimentación y banquetas en buen estado, con parques públicos cercanos en buenas condiciones, algunos de estos detalles se pueden observar en la imagen No. 1.



Imagen No. 1.  
Vista aérea del plantel donde se llevó a cabo el trabajo de campo.  
Tomada de: googlemaps.com.mx

Las condiciones favorables del entorno social en el que se encuentra la escuela, además de la buena reputación que ésta tiene en la comunidad cercana, han servido para atraer estudiantes provenientes de las colonias aledañas, donde la marginalidad es mayor.

El nivel económico de las familias en clase media-baja, con pequeñas variaciones en cuanto al nivel económico, que implican diferencias en el consumo de productos como la televisión de paga y el internet en casa. El nivel de estudios de los padres de familia es principalmente de bachillerato y su ocupación es de pequeños comerciantes o empleados.

En este punto me parece relevante mencionar que yo fui alumna de esa escuela secundaria, y que he vivido más de treinta años cerca de la zona en que está ubicada, por eso, aunque me considero externa a la misma porque no trabajo ahí, soy suficientemente conocedora de las dinámicas sociales locales como para poder aproximarme a la comprensión de los significados que los sujetos expresen en el aula. Éste es otro de los motivos de mi selección.

La escuela trabaja con dos turnos: matutino, de las 7:30 a las 13:30 hrs, y vespertino de 14:30 a 20 hrs. Realicé el trabajo de campo en el turno matutino, en el que se atienden a 6 grupos de cada grado escolar, con un promedio de 40 alumnos en cada uno. Esta elección se debió a que éste era el horario en que más

me convenía, por tener una mayor población estudiantil y un mayor número de docentes y, por lo tanto, me ofrecía mayores posibilidades de que alguno de los docentes aceptara participar en el estudio.

El plantel tiene diseño de herradura y patio central, construido en 1960, con un edificio principal de cuatro pisos: planta baja y tres niveles arriba. En la planta baja se encuentran los talleres y el aula de usos múltiples (que también se emplea como sala de cómputo).

En el primer piso están las aulas donde toman clase los grupos de 3º, en el segundo piso los de 2º grado y en el tercer nivel los de 1er grado. Perpendicular a este edificio principal se encuentra otro edificio de un solo nivel, en el que están los talleres de diseño, electricidad, y en la esquina de este edificio y el principal, está el laboratorio.

En el otro extremo, también perpendicular al edificio principal, está un pequeño edificio de dos niveles en el que se encuentran las oficinas. Como se observa en la figura No. 1.

Figura No.1. Plano de la escuela secundaria



Las aulas en que toman clases todos los grupos miden aproximadamente 6 por 5mt., tienen ventanas muy altas cubiertas por una malla de acero de manera que los alumnos no pueden asomarse por ellas hacia la calle y tampoco es posible que objetos lanzados desde fuera puedan entrar a las aulas. Considero que esta estructura arquitectónica tiene que ver con el contexto de inseguridad que prevalece en la zona donde está ubicada la escuela, pero también, es importante considerar que, como señala (Parra, 2014:2) “las arquitecturas y los escenarios escolares son espacios con una fuerte carga simbólica, puesto que representan y reproducen una determinada concepción de la educación, unos determinados valores socioculturales, un modelo de orden social y unas determinadas relaciones de poder”, por lo que considero que la arquitectura de la escuela está relacionada con la concepción que a nivel institucional se tiene sobre los estudiantes del nivel, como individuos que necesitan control y contención.

## **II.2.2. Acciones realizadas y corpus obtenido**

Durante los aproximadamente cuatro meses que duró el periodo de trabajo de campo elaboré notas de campo, observé, registré y grabé en video ocho sesiones de clases y llevé a cabo cinco entrevistas. Comencé el trabajo de campo en febrero, considerando que, según mi experiencia con el proyecto de la UPN sobre educación sexual, los y las docentes de ciencias llegarían al Bloque IV aproximadamente entre marzo y abril.

En la primera visita que realicé al plantel busqué entrevistarme con el director. Una vez logrado este acercamiento, le planteé mi interés en llevar a cabo observaciones de clases y entrevistas con docentes y alumnos. En ese planteamiento incluí el objetivo general de mi investigación. El director me indicó los pasos a seguir para obtener la autorización formal ante la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSIE), puesto que ésta es la única delegación

que tiene sus propias oficinas desconcentradas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Luego de obtener la autorización para realizar el trabajo de campo, me acerqué a los tres docentes de Ciencias I en el turno matutino. Uno de ellos se mostró desconfiando ante mí, y al preguntarle sobre la fecha aproximada en que abordaría los temas del Bloque IV “La Reproducción”, me dijo que él no sabía cuándo llegaría a esos temas, pues consideraba que no se podía llegar al tema de la reproducción sin antes abordar los temas de sistema musculoesquelético y sistema endócrino, y después de esto ya no tuve acercamiento con él.

Dos de los tres maestros me permitieron observar y grabar sus clases: la maestra Elena del grupo 1º “C” y el maestro Roberto del 1º “D”<sup>6</sup>. Sin embargo, en el grupo 1º “D”, solo pude observar y grabar en video una clase que fue preparada por el maestro en cuestión para que yo pudiera estar presente, pues según me explicó, él ya había terminado de revisar el bloque IV con sus alumnos.

La respuesta de ambos profesores puede interpretarse a la luz de los elementos que vuelven conflictivo el abordaje de los temas de sexualidad en el aula, puesto que, como mencioné en el primer capítulo, otros trabajos han encontrado que la mayoría de los docentes se sienten inseguros y vigilados cuando deben trabajar con los contenidos de sexualidad (UPN-DEMYSEX, 2008) ante los estudiantes, entonces, la sensación de inseguridad es mayor cuando alguien les pide que permitan la entrada de un observador, que además pretende grabar las sesiones en las que revisen justamente los temas de sexualidad. De manera que, solamente la maestra Elena (nombre ficticio) me permitió observar, grabar las sesiones y realizar entrevistas, en uno de sus grupos.

La maestra Elena, tiene más tiempo dando clases en este plantel que los otros dos profesores, es bióloga, egresada de la UNAM, al momento de realizar el trabajo de campo tenía 44 años y 14 de experiencia docente a nivel secundaria. En entrevista comentó que ha tomado algunos cursos sobre educación sexual que imparte la SEP. Tiene asignado un pequeño cubículo dentro del laboratorio de

---

<sup>6</sup> Los nombres de los maestros fueron modificados.

Ciencias, con un anaquel angosto donde guarda sus cosas, y un escritorio donde califica tareas y hace la planeación de sus clases.

En ese espacio fue donde yo me entrevisté la primera vez con ella. Cuando llegué a su cubículo, ella estaba usando una bata blanca con su nombre bordado, me pidió sentarme en una silla frente a su escritorio, era evidente que se sentía cómoda y en una posición de seguridad, lo cual tal vez contribuyó a que aceptara mi solicitud de observar y grabar sus clases.

En esa primera entrevista le expliqué sobre mi interés de ingresar a un programa de doctorado, para lo cual necesitaba grabar las sesiones correspondientes al Bloque IV, le comenté que mi objetivo era analizar cómo interactuaban los estudiantes cuando se revisaban dichos temas en el aula, le dije también que realizaría algunas entrevistas con sus estudiantes, y si ella me lo permitiera también la entrevistaría.

Después de mi explicación, aceptó, me dijo cuál era el grupo que ella consideraba sería el más adecuado para mis objetivos, me indicó los días y el horario con el que trabajaba en dicho grupo.

En este grupo había 43 alumnos inscritos: 21 mujeres y 22 hombres. El número de estudiantes es un dato importante en cuanto a que define condiciones de trabajo para la docente, pues implica, entre otras cosas, un mayor esfuerzo para mantener la atención del grupo, y menos tiempo para revisar cuadernos y tareas.

Ante un grupo tan grande, la alternativa para realizar actividades de aprendizaje pudiera ser organizar a los estudiantes en equipos, sin embargo, el mobiliario con el que cuenta el aula no es el más adecuado para este fin. Éste está compuesto por sillas unitarias con “paleta” o base de madera colocada por general del lado derecho para que los alumnos puedan colocar los cuadernos y apoyarse para escribir, un escritorio de concreto colocado sobre una tarima de este mismo material, un pizarrón verde para escribir con gises y un equipo de cómputo con proyector. En la figura No. 2 se muestra la distribución de las aulas, y en la figura No. 3 se presenta la imagen de las sillas que usan los alumnos.

Figura No.2. Distribución de las aulas

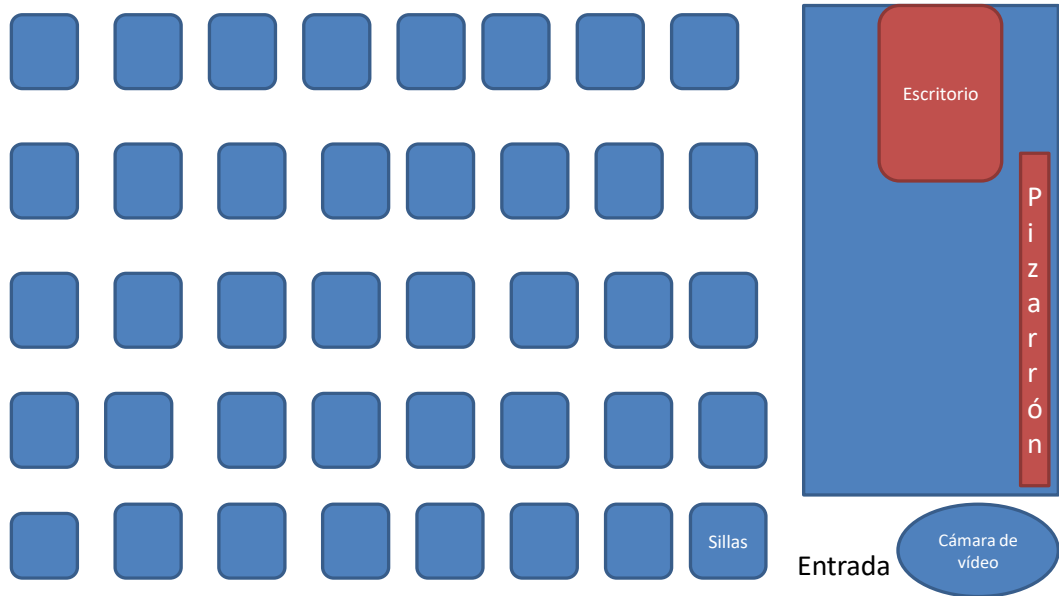


Figura No. 3 Tipo de sillas que usan los alumnos en las aulas





El mobiliario refleja una concepción individualizada de los procesos de aprendizaje y dificultan el trabajo en equipo. Así pude observarlo durante el trabajo de campo, puesto que los estudiantes preferían acomodarse en el piso, para poder realizar dibujos en cartulinas (Reg. De Obs. 120310. 1º C). Además de dificultar el trabajo en equipo, las sillas unitarias con paleta, separan físicamente a los estudiantes, asignándoles un espacio limitado, con cierta distancia de los compañeros de al lado.

Tal como traté de mostrar en la figura No.2, coloqué la cámara de video al lado de la puerta, usando un trípode. Desde ese ángulo fue posible grabar a la mayoría de los estudiantes y a la maestra puesto que alcanzaban a verse las filas de sillas donde los estudiantes estaban sentados, así como la tarima de cemento y el pizarrón, que ocupaba la maestra para dirigir las sesiones.

En este punto considero importante mencionar lo que mi presencia y la presencia de la cámara pudieron representar en términos de las condiciones materiales de trabajo para la docente y el contexto de interacción que se construyó en el aula.

Cuando la maestra Elena aceptó colaborar conmigo, me pidió que participara con alguna plática para los estudiantes, ante lo cual le comenté que debido a los objetivos de mi investigación yo no podía intervenir en las sesiones, entonces acordamos que yo llevaría a cabo una actividad al final de las sesiones correspondientes al Bloque IV. Así fue, al final pude realizar una actividad con el grupo.

Al inicio de la primera sesión la maestra Elena me presentó ante el grupo como “una doctora especialista” que estaría presente en las clases. Pese a la explicación sobre mi intención de no intervenir en las sesiones, la maestra buscaba constantemente mi participación en las sesiones.

La presencia de la cámara de video resultó en un elemento, que además de mi presencia, tuvo repercusión en algunos momentos sobre las dinámicas de interacción en el aula. Al respecto, como señala Naranjo (2009: 18), “utilizar registros en video como fuente de datos implica tomar una serie de decisiones, tales como dónde colocar la cámara, en qué dirección, qué parte del campo visual debe abarcar, el uso del zoom, entre otros. Estas decisiones se van tomando en función

del interés del investigador, de las preguntas y también de las condiciones prácticas en que se utiliza”. En ese sentido, la maestra Elena me indicó que colocara la cámara a la entrada del aula (Ver fig. No. 2), desde donde era posible registrar algunas acciones de ella y también de la mayoría de los estudiantes, especialmente los que se encontraban en las primeras sillas de cada fila.

Es importante comentar que hubo algunos momentos en los que la maestra, mientras recibía los trabajos que había dejado como tarea, los mostraba hacia la cámara, como si buscara dejar evidencia de algo, esto, a la vez que decía sus indicaciones y comentarios, y al mismo tiempo me hacía preguntas como buscando que yo confirmara sus dichos y señalamientos.

También, durante las primeras sesiones, algunos estudiantes volteaban hacia la cámara, hacían gestos de saludo, mostraban sus trabajos, mientras que otros parecían sentirse incómodos. Especialmente algunas alumnas se mostraban un tanto inconformes con el hecho de que la cámara estuviera apuntando hacia ellas.

Así pues, tanto mi presencia, como la de la cámara de video, si bien pudieron resultar un tanto intrusivas, también abrieron posibilidades, al ser empleadas tanto por la maestra como por los alumnos y alumnas como recurso para hacerse ver o para validar sus dichos.

Por otra parte, asumo que, el diseño arquitectónico del plantel, el mobiliario de las aulas, el número de estudiantes inscritos en el grupo, además de mi presencia y la de la cámara de video, pueden ser considerados como elementos que dificultan las tareas de la docente ante los contenidos de sexualidad, que ya de por sí tienen una historia de conflicto y tensiones.

Los registros de observación que realicé durante las primeras visitas, así como las videograbaciones de las clases, fueron el material con base en el cual diseñé guías para realizar entrevistas individuales con los docentes y grupales con los alumnos. Dichas entrevistas fueron semiestructuradas y lo suficientemente flexibles como para tomar en cuenta y explorar aspectos no contemplados inicialmente en la guía.

Los temas a explorar que conformaron la guía con base en la cual llevé a cabo la entrevista con la maestra Elena fueron:

- Su formación profesional
- Tiempo que tiene dando clases a nivel secundaria
- Cursos o talleres sobre educación sexual en que ha participado.
- Diferencias que encuentra entre el Programa anterior (1993) y el programa actual (2006)
- Su experiencia y anécdotas sobre el trabajo con los temas de sexualidad en el aula.
- Su opinión sobre el tiempo disponible para abordar los temas de sexualidad en el aula.
- Estrategias para optimizar el tiempo
- Los temas del Bloque IV que considera más importantes
- Los materiales que empleó
- Acciones para promover la participación de los estudiantes

No todos los temas fueron explorados en la entrevista, en cambio, hubo otros asuntos que no estaban contemplados inicialmente y que surgieron de los propios relatos que hizo la maestra, como sus anécdotas sobre los alumnos que hacen preguntas sobre sexualidad y lo que ella considera al respecto. También le planteé preguntas acerca de situaciones específicas que observé durante las sesiones (Ver Anexo B)

De las tres entrevistas con estudiantes, una se llevó a cabo con un grupo mixto integrado por cinco alumnas y cinco alumnos, otra fue con cinco alumnos y una más con cinco alumnas. Todas tuvieron una duración de 40 minutos. La entrevista mixta se realizó en el aula donde el grupo toma la mayoría de las clases, las otras dos en un cubículo dentro del Laboratorio de Ciencias.

Para la entrevista mixta, me acerqué al grupo cuando estaba terminando la sesión de Ciencias con la maestra Elena, pues como la docente me había indicado, era un momento oportuno pues el grupo tenía una hora libre por la ausencia de uno

de los profesores. Pregunté de manera abierta a todos los estudiantes quiénes querían participar, aclarando que debían ser cinco niños y cinco niñas.

Para las otras dos entrevistas, la maestra me indicó que podía hacerlas durante la sesión en que le tocaba al grupo ir al Laboratorio de Ciencias. La maestra seleccionó a los alumnos y las alumnas que participaría en una y otra. Posteriormente, en la entrevista que llevé a cabo con ella, me explicó que esos alumnos y alumnas eran los “mejores” del grupo, es decir que, ella consideraba que eran los que respondían de manera más adecuada a las demandas escolares. Los asuntos que exploré durante las entrevistas con alumnos estaban relacionados con lo que observé en las sesiones. Les pregunté cómo se sentían en el grupo cuando se abordaban los temas de sexualidad, por qué les parecían importantes estos temas, cuál de las actividades realizadas les había gustado más, y aspectos particulares sobre las intervenciones que habían tenido durante las actividades implementadas por la docente.

El corpus obtenido durante el trabajo de campo puede resumirse de la siguiente manera:

- Aproximadamente 13 hrs., de grabación, incluyendo sesiones y entrevistas.
- Transcripción y registro ampliado de siete sesiones.
- Transcripción de tres entrevistas.
- Notas de campo de cada día de visita al campo.

## **II.3. EL PROCESO DE ANÁLISIS**

El proceso de análisis fue coherente con lo que señala Rockwell (1987), en el sentido de que desde el momento en que obtuve el ingreso al plantel para poder realizar el trabajo de campo, fui registrando con notas de campo cada uno de los eventos que consideré como potencialmente valiosos para el análisis, como los primeros acercamientos con los tres profesores que imparten la asignatura de ciencias.

Dichas notas de campo aportaron elementos que sirvieron para ubicar relaciones entre el análisis de las interacciones en el aula, la caracterización histórica y cultural de los contenidos de sexualidad, y los referentes encontrados en otros trabajos de investigación.

Comencé a ubicar posibles líneas de análisis para los datos desde la transcripción de los videos. Sobre todo, cuando fui completando dichas transcripciones con las notas tomadas en el diario de campo. Durante dicho proceso fui incorporando las secuencias de interacción discursiva con descripciones de las acciones no verbales de los sujetos, para reconstruir los sucesos lo más detalladamente posible.

Haber grabado en video las sesiones observadas durante el trabajo de campo me permitió explorar con mayor detenimiento las secuencias de interacción que se llevaron a cabo en el aula. Puesto que, como señala Naranjo (2009:18), entre las ventajas del registro mediante grabación en video, se encuentra el hecho de que los videos ofrecen imágenes de las interacciones entre los estudiantes, y no solo de los estudiantes con la docente.

Esto fue especialmente relevante para el proceso de análisis en cuanto a que facilitó el análisis de las secuencias interactivas desde diferentes ángulos. Desde las acciones de la docente, es decir desde la perspectiva de la docente, en interacción con los alumnos y las alumnas, y también desde la perspectiva de los alumnos y alumnas, cuando interactuaban con la docente, y entre ellos y ellas.

El proceso de análisis implicó volver varias veces a los registros, algunas veces a las transcripciones de las sesiones, y muchas otras a volver a ver los videos. De hecho, hasta unas semanas antes de la entrega del manuscrito final, realicé una nueva revisión de los registros. Cada vuelta a los datos ofrecía elementos diferentes e interesantes para el análisis.

Por lo tanto, considero que, si bien mi estancia en el campo no fue durante un periodo de tiempo tan largo como algunos teóricos de la investigación etnográfica señalan que debe ser (Woods, 1998), el hecho de contar con las grabaciones me brindó la posibilidad de reproducir el video una y otra vez, encontrando diferentes ángulos y focos de atención en los sucesos registrados.

Ya con los registros integrados, realicé múltiples lecturas de los mismos, y, teniendo presentes las preguntas de investigación, fui ubicando secuencias donde me era posible identificar procesos y elementos que me servían para dar respuesta a las preguntas. Esto, al mismo tiempo que avanzaba con la revisión teórica y con la definición de las categorías analíticas.

Tras un proceso que implicó la redacción de varios documentos previos, con posibles líneas de análisis y descripciones, fui ubicando dos grandes ejes analíticos, de los cuales se derivan otros más: 1. Las estrategias empleadas por la docente para presentar los contenidos de sexualidad en el aula, y 2. Las diferentes formas en que participaron los alumnos y las alumnas, incluyendo los referentes y recursos retóricos que emplearon en dichas participaciones.

Ambos ejes analíticos se entrecruzan con los elementos que presenté en el Capítulo 1, referentes a la naturaleza conflictiva de los contenidos de sexualidad y su historia de tensiones dentro del Sistema Educativo Mexicano.

Por último, considero importante mostrar en este apartado la simbología que empleo para presentar los fragmentos.

<p>Mtra: Maestra  Aa: Alumna  Ao: Alumno  Aos: Varios alumnos y alumnas al mismo tiempo.</p>	<p>( ): Indica palabras o frases que incorporo, por considerarlas necesarias para comprender el fragmento.  (( )): Indica que son comentarios sobre detalles que agrego a la transcripción para hacerla más comprensible al lector.  MAYÚSCULAS: Indican participaciones de los estudiantes o la docente que se realizan levantando la voz.</p>
--	---

## **CAPÍTULO III. LA DOCENTE ANTE LOS CONTENIDOS DE SEXUALIDAD**

En este capítulo me propongo analizar las acciones que llevó a cabo la docente ante la tarea de abordar los contenidos de sexualidad presentes en el programa de estudios de la asignatura de Ciencias I. Mi propósito es aproximarme a la comprensión de la relación entre dichas acciones y las posibles construcciones contextuales sobre los contenidos de sexualidad.

Como expliqué en el capítulo II, empleo la categoría teórica de “estrategias docentes” para visibilizar y analizar las acciones que llevó a cabo la maestra ante los contenidos y en la interacción con los alumnos y las alumnas. Construyo dicha categoría retomando elementos de diversos autores (Woods, 1985, Rockwell y Mercado, 1988; Candela, 1991; Díaz, 2001; Mercado, 2002) que han realizado estudios etnográficos sobre el trabajo docente dentro del aula de clases.

Entendiendo que las estrategias docentes son conjuntos de acciones identificables y:

- Orientadas hacia fines más amplios y generales (Woods, 1985), es decir, que tienen una intencionalidad coherente con las perspectivas de los docentes sobre los contenidos a abordar (Díaz, 2001)
- Motivadas individualmente (Woods, 1985). Los y las docentes llevan a cabo decisiones sobre los temas a abordar y la forma de abordarlos, partiendo de su formación y experiencia, así como de su posición ante los contenidos, incluyendo en esto su historia como sujetos sociales (Mercado, 2002)
- Adaptadas y ajustadas conforme a la interacción con otros (Woods, 1985), es decir que responden no solamente a lo planeado sino también a las condiciones contextuales, a las necesidades de los estudiantes y a diversas contingencias del aula (Candela, 1991)
- Posibilitadas por las condiciones materiales del trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1988)

- Que aportan significados a las construcciones sociales sobre los contenidos abordados en el aula (Rockwell, 1994; Edwards V,1995; Candela, 1991)

Las motivaciones individuales que orientan parte de las estrategias docentes, están guiadas por las creencias y concepciones de los y las docentes sobre los contenidos y, en este caso, constituyen un elemento fundamental para el análisis de las construcciones colectivas de conocimiento sobre sexualidad, que se llevan a cabo en el aula. Como señala Barragán (1991:90) “el conocimiento sexual implica el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los demás y las relaciones que se establecen entre ambos en el marco de una organización social y sexual concreta”.

En este sentido coincido con la pregunta que plantea González (2015:2) “¿Cómo gestionan las y los docentes, miedos, estereotipos, desconocimientos y mitos acerca de la sexualidad?”, por lo que, en el análisis que realizo en este capítulo procuro hacer evidente que en las estrategias que emplea la docente están presentes sus creencias y concepciones sobre el contenido y sobre la relación que ella considera deben tener sus estudiantes con éste.

Tomando en cuenta lo anterior, considero necesario mencionar los aspectos que pude conocer sobre la docente. Es una mujer de 44 años, que dijo vivir cerca de la escuela donde llevé a cabo el trabajo de campo, por lo que puedo entender que su condición económica y social corresponde a la clase media baja, o baja. Es licenciada en Biología y su práctica como docente de nivel secundaria tiene 14 años de antigüedad.

Según comentarios que me hizo el director de la escuela en cuestión, de los tres docentes que imparten la asignatura de Ciencias en el plantel, ella es quien más tiempo tiene en la escuela y es considerada como una buena maestra.

La propia maestra Elena considera ser una buena maestra, especialmente en lo que respecta a los temas de sexualidad. Así lo comentó al final de entrevista que le realicé cuando ya había terminado de revisar los temas del Bloque IV.



Ent: Pues muchas gracias maestra, por permitirme entrar a sus clases, para poder realizar mi tesis *((Desde el primer acercamiento que tuve con ella, le expliqué mi intención de observar las sesiones para realizar una tesis de posgrado))*

Mtra: No hay de qué. De hecho, cada año vienen alumnos de la Escuela de Pedagogía, algunos incluso fueron mis alumnos aquí en la secundaria, y me piden, sobre todo el tema de sexualidad. Les gusta mucho como lo doy, no sé qué tenga de especial cómo doy la sexualidad. Tal vez sea la forma en que a veces bromeo con los jóvenes, pudiera ser eso. Me gustaría saber cuál es la razón. (Ent. Mtra\_15042010)

La maestra Elena hace referencia a “bromear con los jóvenes”, como un recurso que ella, y otras personas, consideran adecuado y quizá diferente a los recursos que pueden emplear otros docentes, especialmente sobre este tema. Efectivamente, durante las sesiones registradas me fue posible apreciar diversos momentos en los que la maestra recurre al sentido del humor como parte de las estrategias empleadas. Éste y otros aspectos de las estrategias a las que recurrió la docente serán analizados en este capítulo.

En la primera parte me enfoco en las decisiones que tomó la docente respecto al contenido: qué temas seleccionó para presentar al grupo, y de éstos cuáles son tratados mediante alguna tarea para realizar en casa, qué temas son revisados en aula, mediante qué actividades y con qué materiales.

La segunda parte está dedicada a atender las estrategias empleadas por la docente durante la interacción en el aula, para dirigir las participaciones de los estudiantes hacia las concepciones sobre los contenidos que va construyendo y las posibilidades que abre para que los estudiantes interactúen con los temas revisados.

### **III. 1. LA ELECCIÓN DE LOS TEMAS**

Tal como lo presenté en el capítulo I, en el Plan de Estudios para la Educación Secundaria (SEP, 2006) los contenidos de sexualidad presentes en el Programa de Ciencias I (Bilología), se ubican en el Bloque IV “La Reproducción”.

Cuando comencé el trabajo de campo en la escuela referida, me entrevisté con los tres docentes responsables de la asignatura de Ciencias. Uno de ellos me comentó que había decidido cambiar el orden y abordar el Bloque IV antes del III, por lo que ya lo había trabajado con sus grupos antes de que yo lo entrevistara. Otro de los docentes señaló que él consideraba que no era prudente abordar los temas correspondientes a la reproducción sin que antes los alumnos conozcan los aspectos relacionados con el aparato musculo esquelético, por lo que primero presentaría esos temas, después seguiría con sistema hormonal, y si le quedaba tiempo antes del periodo vacacional, revisaría los temas de sexualidad. Así que de los tres, solamente la maestra Elena siguió el Programa.

La maestra Elena siguió el Programa, no obstante, la selección y el orden de los temas que realizó para trabajar frente a grupo, resultó ser distinto a propuesto en el Programa (SEP, 2006). En este punto, es importante señalar que, en las sesiones observadas y registradas, la maestra no empleó algún libro de texto<sup>7</sup> ni otro documento que le sirviera como apoyo o como guía. Por lo que, puedo asumir que la selección que realizó y el orden en el que presentó los temas fueron resultado de sus propias decisiones.

Hacer su propia selección de los temas, o incluso de revisar o no los contenidos marcados en el programa de estudios, es una posibilidad que las condiciones de trabajo brindan a los docentes de secundaria. Sandoval (2000) lo explica de la siguiente manera:

En el salón de clase el docente organiza su trabajo, hace ajustes al programa de acuerdo con criterios propios surgidos de su experiencia y, en general, toma decisiones sobre múltiples aspectos de su actividad profesional: la posibilidad de que el maestro decida en el salón de clase se fortalece ante la escasa vigilancia de los directivos sobre el trabajo en el aula que, al parecer, responde a un código no escrito que se cumple en casi todas las escuelas (Sandoval, 2000:151)

---

<sup>7</sup> A diferencia del nivel primaria, en la secundaria no hay Libros Texto Gratuitos elaborados por la Secretaría de Educación Pública que se empleen en todos los planteles a nivel nacional, sino que, en cada escuela, los docentes y directivos son quienes los seleccionan entre libros elaborados por editoriales privadas.

La relativa libertad que tienen los y las docentes de nivel secundaria conlleva una mayor responsabilidad, puesto que asumen las implicaciones que su selección pudiera tener sobre los procesos de construcción de los contenidos en la interacción que se crea en el aula.

Para comprender las decisiones que tomó la docente respecto a los temas y el orden de abordarlos, es necesario tener presente que, como ya mencioné anteriormente, la maestra Elena lleva 14 años impartiendo la clase de Ciencias o Biología a nivel secundaria, esto significa que desde que ella comenzó en 1996 y hasta el año 2007, estaba vigente el Plan de Estudios de SEP, 1993.

Tomando en cuenta esto, presento un cuadro comparativo, donde se muestran los temas sobre sexualidad presentes en el Programa de 1993, en el del 2006, y la selección que realizó la maestra Elena.

Cuadro No.2. Comparación de los temas de sexualidad presentes en los programas de Ciencias 1993 y 2006, y la selección de la maestra Elena

<b>Programa de Biología 2º Grado SEP, 1993</b>	<b>Programa de Ciencias I, con énfasis en Biología. SEP, 2006</b>	<b>Selección de temas que realizó la maestra Elena, 2010.</b>
<p><b>Reproducción humana</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistema reproductor: anatomía y fisiología del aparato reproductor masculino y femenino</li> <li>2. Ciclo menstrual</li> <li>3. Fecundidad y embarazo</li> <li>4. Parto</li> <li>5. Métodos anticonceptivos</li> <li>6. Enfermedades de Transmisión Sexual.</li> </ol>	<p><b>Sexualidad humana y salud</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana: erotismo, vínculos afectivos, reproducción y género</li> <li>2. La importancia de tomar decisiones informadas para una sexualidad responsable, segura y satisfactoria: salud sexual.</li> <li>3. La importancia de poder decidir cuándo y cuántos hijos tener: salud reproductiva</li> </ol>	<p><b>Bloque IV</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfermedades de Transmisión Sexual</li> <li>2. Menstruación</li> <li>3. Definición de sexualidad, rol sexual y género.</li> <li>4. Aparato reproductor masculino</li> <li>5. Uso del condón</li> <li>6. Cuatro potencialidades de la sexualidad humana (en la sesión No.5 dejó una tarea con la que abordaría el tema, y la revisó frente a grupo durante la sesión No. 6)</li> </ol>

El primer asunto que me parece relevante es que la maestra empleó el término “Enfermedades de Transmisión Sexual”, como se presentaba dicho tema en el Programa de 1993, y no “Infecciones de Transmisión Sexual”, como está en el Programa del 2006 (Ver Cuadro No.1, en Capítulo I). Este asunto puede ser indicativo de que la selección de los temas y la terminología empleada por la docente se aproxima más al Programa de 1993 que al Programa de 2006.

La noción de una posible continuidad respecto al programa de 1993, que surge al comparar los temas seleccionados, se fortalece con los comentarios que realizó la maestra durante la entrevista:

Fragmento de la entrevista con la maestra Elena. “...en Primero los niños todavía son muy inocentes”.

Ent: ¿Y cómo se siente dando las clases con los temas de sexualidad?

Mtra: Me siento tranquila, no preguntan tanto, pero sí alcanzo a detectar algunos alumnos con ciertos problemas.

Ent: ¿Qué tipo de problemas?

Mtra: Pues que tienen inquietudes, que quieren saber más, por ejemplo, ahorita he detectado a un chico que hace comentarios que me indican que ya está teniendo actividad sexual.

Ent: ¿Cómo qué comentarios?

Mtra: Por ejemplo, cuando les digo del uso del condón, hago una práctica donde traen una maqueta, se divide en diez partes, cinco de esas partes, son objetos suaves y cinco son duros, entonces ellos colocan el condón en su mano, se ponen una máscara ((se cubren los ojos)) y van identificando los objetos, entonces al hacer esto, el niño me comenta: “Es que el dedo no es igual que el pene”, entonces le digo que efectivamente, la sensibilidad en el dedo no es igual que en el pene, pero entonces me comenta que con el condón no se siente tanto, dice: “se pierde mucha sensibilidad, además cuando se ejerce fuerza, el condón se rompe”, entonces yo le dije, mira, yo entiendo que tú ya estás teniendo actividad sexual, y me dijo: “pero no quiero que mis papás sepan”, y le dije, mira, alguien que debe saber todo lo que tú haces son ellos ((tus padres)), porque recuerda que estamos viendo enfermedades de transmisión sexual, y ustedes deben de manejar una sexualidad responsable, el hecho de que sean adolescentes no los exime de que sean responsables de sus actitudes, por eso precisamente en primer año vemos sexualidad y se les explica sobre métodos anticonceptivos, y se les pide que de manera anónima escriban sus dudas e inquietudes. Sin embargo, el cambio del Programa de segundo a primero, no creo que sea tan conveniente, le voy a decir por qué, en primer año los niños todavía son muy inocentes, el 70 a 80 por ciento; la inquietud comienza en segundo año, ya hay más necesidad de saber, el diálogo con los compañeros, las mismas experiencias, los meten en ciertas situaciones, a veces por curiosidad, a veces por necesidad, y esto se da en segundo, sin embargo, el Programa lo tenemos en primero. (Ent. Mtra\_15042010)

En las afirmaciones de la maestra Elena es posible advertir diversas fuentes desde donde se configuran concepciones que guían las estrategias empleadas en relación

a la selección de contenidos. Una de estas fuentes es la experiencia que ella tiene respecto al trabajo con los estudiantes y el conocimiento que considera tener acerca de los intereses e inquietudes de éstos, otra tiene que ver con sus propias creencias respecto a la sexualidad y la “inocencia”.

Esta creencia va más allá de la experiencia docente, pues habla de sus propias creencias, que pueden ser interpretadas como que la inocencia es opuesta al interés sobre la sexualidad. Por lo tanto, asume que los niños y las niñas de primer grado no tienen interés ni necesidad de saber, o no tanto interés sobre la sexualidad como lo pueden tener cuando cursan el segundo grado, es decir cuando su edad es mayor. Y, según lo dicho por la maestra, cuando los niños de 1er años muestran mucho interés en el tema es porque tienen un problema, ese problema, desde su punto de vista puede ser que ya estén teniendo relaciones sexuales. El problema, según lo que la propia maestra menciona, tiene que ver con los embarazos no deseados y sobre todo con las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)

Los comentarios que la maestra Elena realizó en el fragmento de entrevista que presenté en párrafos anteriores me permiten confirmar el carácter de centralidad que el tema ETS tiene para ella entre todos los demás temas que conforman los contenidos de educación sexual. Cuando menciona lo que les ha dicho a algunos de sus alumnos: *“...recuerda que estamos viendo enfermedades de transmisión sexual, y ustedes deben de manejar una sexualidad responsable, el hecho de que sean adolescentes no los exime de que sean responsables de sus actitudes...”*, parece usar a las ETS como una forma de advertencia sobre los riesgos que puede implicar una vida sexualmente activa, especialmente durante la adolescencia.

En ese sentido, es importante el hecho de que comenzara el Bloque IV con el tema “Enfermedades de Transmisión Sexual” (ETS), aunque haya sido mediante una tarea para realizar fuera del aula como más adelante explicaré. Podríamos decir entonces, que colocar el tema como preludeo es parte de una estrategia empleada por la docente. Con lo que pudo haber influenciado la presentación de todos los

demás temas, desde una perspectiva médica y de riesgo, tal como fueron tratados en el Programa de 1993.

Considero que en la selección de los temas y el orden en el que los presenté subyacen dos estrategias. La primera está motivada por los saberes que ha construido a lo largo de su práctica docente y consiste en seleccionar los temas con base en dos criterios: a) los temas acerca de los cuales considera tener un mejor manejo, y b) aquellos que cree son más relevantes para sus estudiantes, tomando en cuenta lo que ella supone son sus intereses.

La segunda estrategia está encaminada hacia la construcción de significados sobre educación sexual desde una perspectiva de higiene y cuidados, donde el riesgo que representan las Enfermedades de Transmisión Sexual (como ella se refiere a éstas) antecede a todas las construcciones sobre los contenidos.

## **III.2. EL TIEMPO DEDICADO A CADA TEMA**

El tiempo institucional es uno de los elementos más importante, entre las condiciones materiales de trabajo y recursos con los que cuentan los y las docentes. Rockwell (1995) se refiere al tiempo como una dimensión significativa de la experiencia escolar, siendo marco y medida del trabajo en las escuelas, y cuya distribución es medida de la valoración implícita que se otorga a diversas actividades.

En ese sentido, me interesa mostrar cómo la distribución del tiempo entre los temas que realizó la docente forma parte de una estrategia en la cual se pueden apreciar sus valoraciones sobre los contenidos.

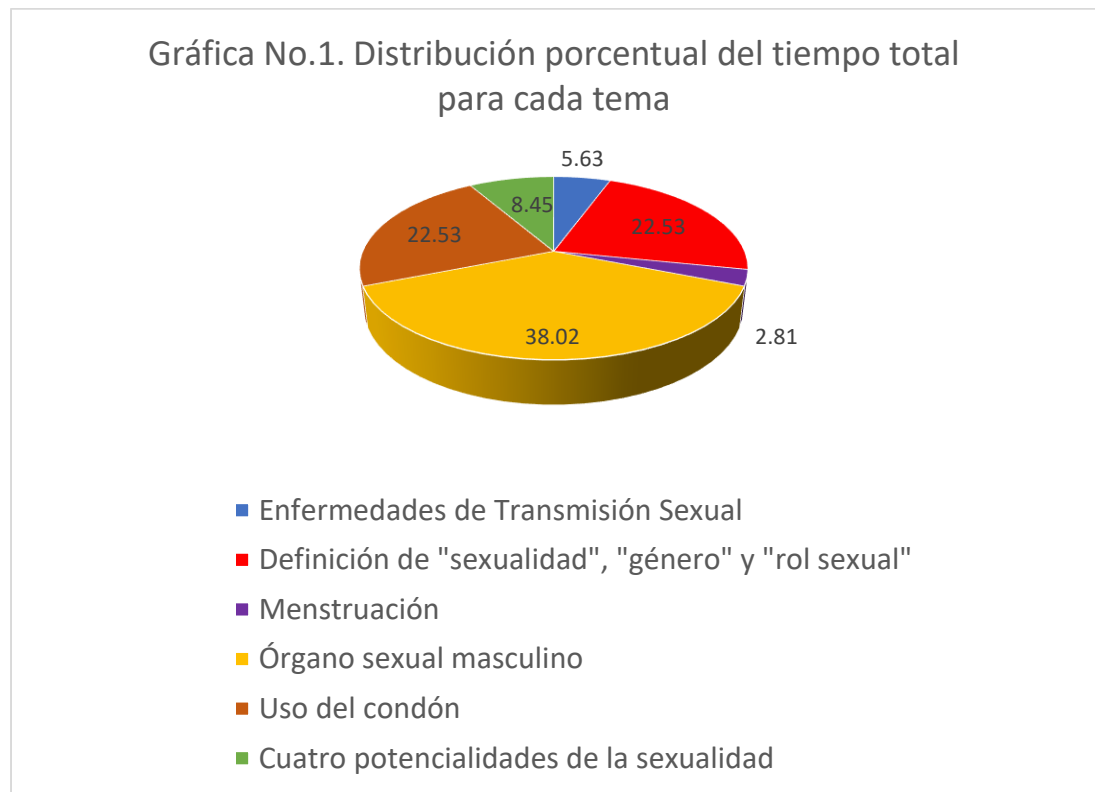
Entendiendo que entre más tiempo se dedique a algún contenido en el aula, se posibilita más la interacción de los estudiantes con los temas en cuestión, es decir que los hace más visibles y proclives de ser reconfigurados colectivamente.

Para comenzar a analizar la distribución del tiempo y la posible estrategia que subyace a esto, en el cuadro No.3, presento un panorama general, del tiempo dedicado a cada tema, con base en los registros en video de cada sesión.

Cuadro No.3 Temas abordados y tiempo dedicado a cada uno

Tema	Tiempo dedicado en el grupo
Enfermedades de Transmisión Sexual	20 minutos
Definición de "sexualidad", "género" y "rol sexual"	80 min
Menstruación	10 minutos
Órgano sexual masculino	135 minutos
Uso del condón	80 min
Cuatro potencialidades de la sexualidad	30 min

Para comprender mejor el cuadro No.3, es importante tener presente que el tiempo total que la maestra Elena dedicó a los temas de sexualidad presentes en el Bloque IV fue de 355 minutos distribuidos en 7 sesiones. En términos de la organización institucional de la Escuela Secundaria en general se conoce como "hora" de clases a las sesiones de 50 minutos, y el tiempo real que pueden dedicar los docentes al abordaje de cada tema se reduce a 45 ó 40 minutos. Por lo tanto, la estimación en términos del porcentaje de tiempo dedicado a cada tema sería como lo pretendo mostrar en la gráfica No.1.



Al revisar el cuadro No.3 y la Gráfica No.1, es posible apreciar diferencias en cuanto al tiempo dedicado a unos temas y a otros. La diferencia más evidente se ubica en los 135 minutos dedicados al abordaje del “órgano sexual masculino”, contra los 10 minutos para el tema “menstruación”. Al tiempo dedicado al primer tema, puede sumársele el tiempo dedicado a “uso del condón”, puesto que se emplearon condones masculinos.

Aquí me permito retomar una aseveración de Hall (1989) respecto a que el tiempo habla, y habla más claramente que las palabras. Para el autor, cuando conocemos el “tiempo rector”, es decir cómo se administra y maneja el tiempo conforme a los protocolos de la cultura en cuestión, podemos identificar las intenciones que subyacen a determinadas acciones.

Para entender la estrategia que posiblemente subyace a la disparidad en la distribución del tiempo dedicado a los temas de sexualidad masculina y el dedicado a los relacionados con sexualidad femenina, recurro a dos consideraciones incluyentes:

Una es considerar que dicha estrategia se deriva de las creencias y concepciones de la docente respecto a qué aspectos de la sexualidad revisten mayor importancia y cuáles, menor. Siendo los temas de sexualidad masculina los más importantes, desde dicha consideración.

La otra tiene que ver con que cuanto más tiempo le dedique a cada tema en el grupo, se abren más posibilidades para que los alumnos y las alumnas interactúen con el tema mediante diferentes formas de participación. Al respecto, tomando en cuenta la diferencia tan marcada en el tiempo dedicado a unos temas y a otros, parece que la docente habría estado dispuesta a asumir la responsabilidad sobre las participaciones de los estudiantes en torno a los temas de sexualidad masculina, no así con los relacionados con la sexualidad femenina.

En esta situación, muy probablemente subyacen los significados que la docente ha construido acerca de la sexualidad femenina, tomando en cuenta los estereotipos de género que existen en el contexto social en los que ella interactúa, tanto fuera como dentro del entorno escolar. Dichos estereotipos dictan que las mujeres mantengan discreción sobre su propia sexualidad, puesto que dichos



asuntos deben reservarse para el ámbito de lo privado (Fine, 1999; Fernández, 2014; CONAPO, 2014).

Dentro del conjunto de acciones identificables que conforman las estrategias empleadas por la docente, además de la selección y el tiempo dedicado a cada tema, también pude identificar las actividades que implementó para abordar cada tema, así como los recursos materiales que empleó para cada actividad. A esto me referiré como “formas de presentación de cada tema” en el punto siguiente.

### **III.3. FORMAS DE PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE SEXUALIDAD EN EL AULA**

En esta parte del capítulo mi propósito es analizar las actividades y recursos, es decir las formas que empleó la docente para presentar los temas, tomando en cuenta que las formas de presentar los temas forman parte de las estrategias empleadas.

Entendiendo que la forma en que son presentados agrega significados a los contenidos, puesto que dicha forma comunica algo sobre la manera en que es concebido dicho conocimiento y que, en ocasiones, la forma puede sustituir al contenido. (Rockwell, 1994; Edwards V., 1995; Candela, 1997). En este apartado me propongo analizar las implicaciones que las actividades con las que la maestra abordó los contenidos, pueden tener sobre las construcciones colectivas de los mismos.

En los registros y grabaciones obtenidas se aprecia que los temas fueron presentados mediante actividades diferentes, como copia de definiciones, elaboración de “collages” o cartulinas con recortes, exposiciones en equipo, elaboración de cartulinas con dibujos, composición de canciones, prácticas con el uso del condón, disección de un pene y testículo de toro, elaboración de trabajos en casa como entrevistas a familiares, entre otros.

La diferencia más tajante consiste en que algunos temas fueron abordados mediante actividades en el aula, mientras que para otros se recurrió a alguna tarea para realizarse en casa.

En el cuadro No.4, presento los temas que fueron presentados en el aula, las actividades mediante las cuales se presentaron, y los recursos empleados para cada actividad.

Cuadro No.4. Temas presentados mediante alguna actividad en el aula

No. de sesión	Tema	Actividad	Recursos empleados
1	Definición de sexualidad,	-Copiar definiciones de una página Web	- Computadoras conectadas a una red de Internet. - Cuadernos de los alumnos.
2	rol sexual y género.	-Planteamiento de una pregunta al grupo. -Trabajo en equipos: Elaboración de un cartel con recortes de revistas. -Dictado de la definición de sexualidad.	- Cuadernos de los alumnos.  - Cartulina, revistas, tijeras y pegamento.
3	Aparato sexual masculino	-Exposiciones en equipos, por parte de los alumnos y alumnas. - Canción sobre anatomía, fisiología e higiene.	-Cartulinas con dibujos de las partes del aparato reproductor masculino, elaboradas por los estudiantes. -Canciones escritas y cantadas por los estudiantes.
4		-Disección de un pene y testículo de toro.	-Un testículo y pene de toro. -Aparatos para diseccionar - Un médico
5	Uso del condón	-Pregunta abierta al grupo -Exposición -Demostración -Practica sobre el uso del condón	-Condomes masculinos. -Seis tablas con objetos de diferentes texturas.
6		-Preguntas para generar reflexión grupal sobre la práctica del uso del condón	-Preguntas para generar reflexión

El primer elemento que empleo para analizar las implicaciones de cada estrategia es el nivel de interacción entre los estudiantes y el contenido que cada actividad permite. Esto, bajo el supuesto de que cuando los temas son abordados en clase la maestra asume la responsabilidad de mediar entre el contenido y los estudiantes, entre mayor sea la exposición y las posibilidades de los y las alumnas para interactuar con éstos, mayor será también la responsabilidad que asume ella.

Las actividades que pudieron haber limitado la interacción entre los estudiantes y el contenido son: el dictado y la copia de definiciones de la página web. Ambas actividades son empleadas para presentar el tema “definición de sexualidad”. Los dictados posibilitan que la docente fije como válidas o legítimas ciertas versiones de los contenidos, mientras que la copia de definiciones de la página web, también sirven para fijar definiciones, en este caso, empleado una “fuente autorizada”, representada por la página web previamente seleccionada, por lo que los estudiantes prácticamente no contribuyen a la construcción del contenido.

Por otra parte, las actividades que permitieron a los estudiantes interactuar más tiempo y de diferentes maneras con los contenidos revisados son: las actividades en equipo, las exposiciones por parte de los estudiantes, así como las preguntas abiertas ante el grupo.

En el uso de la estrategia del trabajo por equipos, es necesario distinguir los tres momentos en los que fue empleado:

- El primero fue en la sesión No.2, para abordar el tema “definición de sexualidad”, cuando la docente dio indicaciones al grupo para organizarse en equipos y elaborar cartulinas con “collages” o composiciones con recortes de revistas, para definir los conceptos de sexualidad, rol sexual y género. Pese a que dispusieron de poco tiempo para realizar la actividad, los estudiantes organizados en equipos de trabajo hicieron comentarios acerca de las imágenes mientras seleccionaban las que les parecían más adecuadas para cumplir el objetivo.
- El segundo momento, fue durante la sesión No. 3. De hecho, el trabajo en equipos, para llegar a esta sesión, comenzó en espacios fuera de la escuela, pues debían llegar al aula con cartulinas donde presentarían un esquema de alguno de los órganos que conforman el aparato reproductor masculino y componer una canción que hablara de la función y los cuidados del órgano en cuestión. Durante la sesión cada equipo pasó a explicar las cartulinas y a cantar la canción correspondiente.
- El tercer momento, fue durante la práctica sobre el uso del condón, en la sesión No.5, cuando ya organizados en equipos debían turnarse para

cubrirle los ojos a un compañero mientras éste se colocaba un condón en la mano derecha y con ésta tocaba diversos objetos de texturas distintas colocados sobre una tabla, con la finalidad de reconocer cada uno de estos objetos.

Durante los tres momentos, los estudiantes debían dialogar, ponerse de acuerdo para cumplir con la actividad y comentar aspectos relacionados con el tema, lo cual probablemente permitió que construyeran versiones específicas sobre los contenidos, durante la interacción.

Las preguntas abiertas como estrategia, también permitieron que los estudiantes interactuaran con los contenidos, de hecho, podemos entender que ésa es la finalidad de dicha actividad. Tomado en cuenta esto, es de llamar la atención que, en una de las sesiones, donde se abordó la definición de sexualidad, se emplearan actividades que posibilitaron la interacción entre estudiantes y el contenido: preguntas abiertas, trabajo en equipos, exposición por parte de los estudiantes, pero también se emplearan actividades que limitan dicha interacción: copia y dictado de la definición de sexualidad.

Podemos entender que, en este caso, las actividades que permiten interacción: interrogatorio y elaboración de cartulinas, fueron empleadas como una forma de “evaluar” qué tan clara quedó la definición de sexualidad que habían copiado la clase anterior. Mientras que el dictado final se empleó para fijar una definición.

Otros elementos en los que enfoco el análisis son la cantidad y el tipo de recursos empleados, considerando las condiciones materiales de las cuales podía disponer la docente. Al respecto, me parece útil comenzar haciendo énfasis en la importancia de cada recurso y cómo dicha importancia se incorpora a las configuraciones de cada tema abordado.

Los diferentes espacios disponibles en las escuelas se cuentan entre los recursos materiales con los que cuentan los y las docentes. En este caso, uno de los espacios más solicitados es el aula de cómputo, donde cada docente puede implementar estrategias donde es central el acceso a internet.

Dicho espacio, por lo que comentó la maestra en una de las sesiones, debe ser solicitado con antelación, puesto que todos los maestros recurren a éste para desarrollar los “proyectos finales” programados en cada uno de los programas de las asignaturas. De manera que el uso de este “recurso” para revisar algún contenido en específico, implica que dicho contenido, para la maestra debe ser preparado con antelación y reviste una mayor importancia frente a otros.

En este caso, en el aula de cómputo se abordaron las definiciones de sexualidad, rol sexual y género. Aunque la intención manifestada por la maestra era que los estudiantes copiaran de una página de internet solamente la definición de sexualidad, más adelante en este mismo capítulo describiré y analizaré cómo la participación de dos estudiantes provocó que la maestra modificara las instrucciones para incluir las otras dos definiciones. De cualquier forma, el hecho de destinar el recurso que representa el aula de cómputo a las definiciones mencionadas, habla de la intención de la docente por presentar el tema como formal e importante ante los estudiantes.

La sala de cómputo es importante para desarrollar actividades en todas las asignaturas, sin embargo, el espacio que reviste mayor importancia para la asignatura de Ciencias es el laboratorio.

Diversos trabajos han documentado cómo el laboratorio representa un espacio privilegiado para la enseñanza dentro de los planteles escolares, por ser el lugar en el que los docentes pueden emplear la mayor parte de los recursos materiales y el instrumental para actividades experimentales disponibles en cada escuela, y donde tanto docentes como estudiantes se sienten más cercanos al quehacer científico, no solo porque deben usar batas blancas, sino porque es en éste donde aprenden a emplear el instrumental de la ciencia, y a construir conocimiento a partir de la actividad experimental. (Barolli, Laburú y Guridi, 2010; López y Tamayo, 2012; Espinoza y López; 2016).

Otro dato que habla acerca de la importancia que reviste el uso del laboratorio, es el tiempo designado en el horario institucional, pues mientras todas las demás sesiones semanales de la asignatura de Ciencias duran una hora

institucional, es decir 50 minutos, las sesiones que se desarrollan en el laboratorio duran dos horas.

El espacio del laboratorio, los recursos disponibles en éste y el tiempo asignado, fueron usados en la sesión No.4, para abordar el tema “órgano sexual masculino”. Para esto la docente consiguió un pene y un testículo de toro reales, que fueron diseccionados durante la práctica. Además, la docente invitó a un joven estudiante de medicina, para que la apoyara con la explicación sobre cada segmento del órgano diseccionado.

A los recursos empleados para abordar el tema “órgano sexual masculino”, es posible sumar los empleados para revisar el “uso del condón”, puesto que en la práctica que implementó para abordar el tema fueran empleados condones masculinos.

Podríamos considerar entonces que el tema “órgano sexual masculino”, fue al que la docente dedicó los recursos materiales, el tiempo y el espacio más valiosos dentro de las posibilidades con los que contaba, según las condiciones de trabajo en la escuela.

Las actividades empleadas, las estrategias, los recursos y el tiempo dedicados a cada tema ofrecen elementos para señalar que la revisión de los temas se centró alrededor de la sexualidad masculina.

Las estrategias empleadas por la docente para presentar los temas mencionados posibilitaron que los estudiantes interactuaran con el contenido al hacerlos visibles en el aula mediante diversos recursos. De manera que la maestra Elena, al abrir las posibilidades de la interacción con el tema en el grupo, permitió también el hecho de que los estudiantes pudieran participar de diversas maneras, es decir que ella asumió los riesgos y posibilidades, que dichas participaciones pudieran abrir en el contexto de la interacción grupal.

Esto marca una diferencia con las estrategias que ella emplea para los temas cuya presentación se centró en actividades para realizar fuera del salón de clases, es decir como “tareas”. A continuación, en el cuadro No. 5 muestro cuáles fueron los temas abordados mediante una tarea, en qué consistió ésta, y cuál fue la estrategia mediante la cual la docente revisó su cumplimiento.

Cuadro No.5. Temas abordados mediante una tarea para realizar fuera de la escuela

Tema	Instrucciones para la tarea	Actividad para la entrega
Menstruación	Realizar una “encuesta”. Plantear preguntas relacionadas con la menstruación a hermanas, madres, tías.	La maestra recogió las “encuestas” en la sesión No. 3, mientras los alumnos y las alumnas exponían sobre “aparato reproductor masculino”.
Enfermedades de Transmisión Sexual	Asistir al Museo del Antiguo Colegio de Medicina. Tomar fotografías y copiar información sobre las ETS.	La maestra recogió los informes y comentó algunos con los alumnos y alumnas.
Cuatro potencialidades de la sexualidad	Elaborar una revista sobre las Cuatro Potencialidades de la Sexualidad, con ilustraciones y comparaciones entre países.	La maestra recogió las revistas y fue comentando cada una frente al grupo.

Como mencioné en párrafos anteriores, las actividades realizadas en el aula permitieron que, mediante la interacción con sus pares y con la docente, los estudiantes construyeran versiones específicas sobre los mismos. Mientras que las tareas elaboradas en casa implicaron un trabajo individual, en el que la interacción se ciñó al estudiante y los insumos con los que pudo elaborar dicha tarea.

Durante la primera sesión que registré, la maestra Elena se acercó a mí y me comentó que les había dejado de tarea entrevistar a tres personas, mujeres, de edades diferentes, con preguntas como: “¿Qué es la menstruación? ¿Qué cuidados se deben tener? ¿A qué edad comenzó a menstruar?”, y me comentó también que: *“Los hombres me preguntaron: “¿Nosotros también?” y les dije: sí, ustedes también porque cuando se casen van a tener esposa y deben saber qué es la menstruación”*. (Reg. Obs. 110310\_Ses 1). Esto puede entenderse como una forma en que la maestra buscaba aproximarse al tema desde la equidad de género. No obstante, esta forma de tratar el tema también denota que, para la maestra, la menstruación es un asunto que concierne básicamente a las mujeres, y que a los varones les puede interesar solamente en cuanto a que algún día tendrán esposa.

Por otra parte, la instrucción de que realizaran preguntas a las mujeres de su familia puede ser interpretado como que la maestra coloca el tema como un asunto

que se debe tratar dentro de casa, en el ámbito de lo privado, y no en el aula, en el ámbito de lo público.

La diferencia se acentúa si tomamos en cuenta que la docente dedicó un tiempo específico para la revisión de las tareas sobre “Enfermedades de Transmisión Sexual” y “Cuatro Potencialidades de la Sexualidad” y, en cambio solicitó la entrega de las “encuestas” sobre menstruación mientras los estudiantes llevaban a cabo exposiciones sobre el tema Órgano Sexual Masculino, sin hacer comentarios sobre éstas. Por lo que pareciera que la menstruación, además de ser tratado como un tema que no puede abordarse en público, sino en privado, fue presentado como un tema subordinado a otro, que sí se puede abordar de manera pública, relacionado con la sexualidad masculina.

Durante la sesión en que la maestra recibió las tareas sobre la visita al museo, algunos alumnos me mostraron sus trabajos, me pidieron que viera las imágenes descritas, mientras hacían gestos de asco ante las mismas. También me comentaron que vieron unos fetos dentro de frascos, lo cual según sus expresiones resultó impresionante para ellos (Notas de campo, 220310) aunque no se abordó el tema de los fetos en el aula. La maestra iba recibiendo los trabajos y comentando brevemente con cada uno sobre las fotos que tomaron a los modelos de órganos sexuales con síntomas de infecciones de transmisión sexual que se muestran en el museo. Parecía estar de acuerdo con ellos en cuanto a lo impresionante que son dichos modelos, y por lo tanto, lo terrible que son las infecciones de transmisión sexual o “enfermedades de transmisión sexual” como ella las llamaba.

Como expliqué en la primera parte de este capítulo, el tema “Enfermedades de Transmisión Sexual”, fue tratado al inicio del Bloque IV, es decir que la maestra Elena dio las instrucciones para realizar esta tarea durante la última sesión dedicada al bloque anterior. El hecho de que este tema fuera el primero en abordarse, aunque fuera con una tarea, así como los gestos de los estudiantes al hablar sobre lo que vieron en el museo, puede apuntar hacia la idea de que la tarea contribuyó a la configuración de una concepción de la sexualidad basada en una perspectiva de riesgo, por las consecuencias desagradables que puede tener la sexualidad, como las enfermedades de transmisión sexual y los abortos. Aunque



éste último tema no se revisó en el aula, para los estudiantes fue impactante haber visto los frascos con fetos en el museo.

Para el tema “Cuatro Potencialidades”, la tarea consistió en buscar información en internet sobre cada una de las cuatro, y además buscar datos que permitieran realizar una comparación entre lo que sucede en México y lo que sucede en otros países. Esto puede entenderse como la intención de reconocer el carácter social del tema, a diferencia de los otros temas cuyo tratamiento es médico o de higiene.

Resulta relevante que, para recoger la tarea sobre las Cuatro Potencialidades de la Sexualidad, la docente haya dedicado una sesión casi completa, durante la cual iba recibiendo los trabajos, mostrándolos al grupo y haciendo comentarios principalmente sobre el formato en el que estaban elaborados. Esto podría entenderse como una forma de reconocer que el tema es importante, y a la vez constreñir la interacción a aspectos que no implicaban el abordaje a profundidad del contenido.

#### **III.4. ESTRATEGIAS ANTE LAS PARTICIPACIONES DE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS**

Entendiendo que, si bien la selección de los temas y la distribución del tiempo que realiza la docente ofrecen elementos para comprender las estrategias empleadas por la docente, es en la interacción en el aula donde se realizan las construcciones sociales sobre los contenidos, y donde la docente debe poner en juego diversas estrategias para dirigir, incentivar, y orientar las participaciones de los estudiantes. De aquí que, en esta parte del capítulo busco analizar las dinámicas de interacción que se desarrollaron durante la presentación de cada tema ante el grupo.

Diversos trabajos que han analizado las acciones de los y las docentes en la interacción en el aula (Edwards y Mercer, 1988; Coll y Onrubia, 1996; Lemke, 1997) han documentado que la interacción ente docentes y estudiantes se lleva a cabo mediante reglas no escritas que regulan las participaciones, y que derivan en

estructuras de participación. La estructura básica está caracterizada por el papel del docente como el que dirige el proceso de enseñanza, realiza preguntas a los estudiantes y evalúa las respuestas.

Existen aspectos básicos elementales que conforman las estructuras de participación, sin embargo, dichas estructuras cambian dependiendo de los diferentes factores que configuran los contextos de interacción en el aula (Candela, 1998). Uno de estos es la “lógica del contenido escolar”, entendida como los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado” (Edwards V, 1994:148)

Como expuse en el capítulo I, la “lógica” de los contenidos de sexualidad está atravesada por una red de conflictos y tensiones, que puede rastrearse a lo largo de la historia del Sistema Educativo Mexicano, así como en los problemas de convivencia en las escuelas, además de las creencias y concepciones de la docente y los estudiantes sobre dicho tema.

Como mencioné en la primera parte de este capítulo, las decisiones que tomó la maestra Elena respecto a qué temas revisar, en qué orden hacerlo, cuánto tiempo dedicar a cada uno y con qué actividades presentarlos al grupo, fueron influenciadas por los saberes que ha construido a lo largo de su experiencia docente, así como por sus creencias y concepciones sobre la sexualidad de sus alumnos y el interés que éstos pueden tener.

El trabajo de Sandoval (2000:275) da cuenta de que los y las docentes interactúan con los alumnos articulando tres aspectos: conocimiento sobre el contenido; saber transmitirlo y control del grupo. A la triada ubicada por Sandoval, yo agregaría la lógica del contenido construida en la interacción.

Así pues, la docente implementa estrategias para dirigir la interacción en el aula, teniendo como propósitos principales presentar el contenido, interesar a los estudiantes en los temas presentados, mantener el control de sobre las participaciones, y orientar las tareas que se llevan a cabo, tanto en el aula, como aquellas que son dejadas para elaborar en casa se aproximen a las características que ella solicita.

En ese sentido, a continuación, analizaré segmentos de registros donde se observan momentos de interacción en el aula, centrando el análisis en aspectos como: ¿Qué concepciones sobre el contenido subyacen a las estrategias que emplea la docente? ¿Cómo responde la docente a las participaciones de los estudiantes?, ¿las incorpora o no las incorpora a la estructura de la versión que va construyendo?, ¿Cómo incorpora las participaciones a la versión que va construyendo?

## **A) Incluir o no incluir las participaciones**

Para ilustrar los casos en los que la maestra implementó estrategias para dirigir las construcciones sobre los temas revisados y en ese sentido tomó la decisión de incluir o no incluir las participaciones de los estudiantes, analizaré secuencias de interacción correspondientes a las dos primeras sesiones registradas, en las que se revisaron las definiciones de “sexualidad”, “rol sexual” y “género”.

En la primera de estas sesiones, que se llevó a cabo en el aula de cómputo, los estudiantes debían copiar una definición de sexualidad de una página de internet. Durante esta primera sesión la interacción consistió en que la docente dio instrucciones sobre la actividad, y los estudiantes hacían preguntas esporádicas sobre las mismas. El inicio de la sesión transcurrió como se muestra en el Segmento No. 1

Segmento de la sesión No.1 “Copiar definición de sexualidad de una página Web”

1. MTRA: Van a entrar a Internet, todas las máquinas ya están en una página de Internet, donde ustedes van a buscar la definición de sexualidad y la van a copiar en su cuaderno, y luego en Word y la van a mandar a imprimir.  
*Los alumnos trabajan en pares o en grupos de 3 por computadora, leen la definición, buscan qué más hay en la página. Me es difícil registrar lo que dicen los alumnos, porque se encuentran distribuidos en el aula, de frente a las computadoras. Solamente alcanzo a registrar algunas conversaciones. Una de éstas es la que llevan a cabo Alfonso y Marcos.*
1. ALFONSO: Marco ((se dirige a su compañero)) dijo sexualidad ¿y qué más?, o todo esto también ((Señala algo en la pantalla))
2. MARCO: Nada más, o voy a ver ((se levanta de la silla))

3. ALFONSO: Pero no te pares. *((Pese a la advertencia de su compañero Marco se levanta de la silla y va a preguntarle a la maestra, que si también copiaban la definición de género y roles. La maestra le da instrucciones en voz baja, no se alcanza a escuchar. Y enseguida da instrucciones al grupo))*
4. MTRA: Busquen en voz baja. Si quieren ya pueden mandar a imprimir. Busquen qué es sexualidad, cuáles son los roles sexuales y qué es el género. (RE\_110310\_Ses.1)

La copia de la definición desde una página previamente seleccionada, probablemente implica que la docente buscó limitar las posibilidades de los estudiantes para interactuar entre ellos y con la información que ofrece el Internet, y centrar la construcción del conocimiento a una sola definición.

Así, en el segmento se observa que la interacción entre la docente y los estudiantes giró alrededor de las instrucciones de la actividad: los procedimientos relacionados con el manejo del equipo, el contenido seleccionado para ser copiado.

No obstante, llama la atención que la maestra haya ampliado la instrucción inicial de copiar la definición de sexualidad, para incluir las definiciones de “roles sexuales” y “género”, y según lo que se observa en los turnos 1 a 4.

Entiendo entonces que la intención inicial de la maestra con la actividad era fijar una definición de sexualidad, así lo hizo, pero también modificó la actividad cuando dos alumnos le plantearon una pregunta, es decir, ajustó las instrucciones para incluir los intereses de los estudiantes.

La segunda sesión en donde se abordó la definición de sexualidad, y las definiciones de “rol sexual” y “género”, se llevó a cabo en el aula donde el grupo toma las clases de manera cotidiana, y comenzó cuando la maestra planteó al grupo la pregunta: “¿Qué es la sexualidad?”.

Segmento de la sesión No. 2. Parte 1-A. “Respuestas a la pregunta ¿Qué es sexualidad?”

- 1.MTRA: Vamos a ver ¿Qué es sexualidad? Castillo *((se dirige a un alumno))* ¿Qué es sexualidad? *((Castillo no responde))* Corona *((se dirige a otro alumno))* ¿Qué es sexualidad?
- 2.CORONA: Pues es.... *((baja la voz y no termina de responder))*
3. MTRA: Póngase de pie y conteste, por favor *((Corona se pone de pie))* Para usted ¿qué es la sexualidad? *((Corona sigue sin responder))*. A ver ayúdale Dolores ¿qué es sexualidad? *((se dirige a una alumna, la cual no había pedido la palabra))*
4. DOLORES: Una característica de las personas que nos permite relacionarnos *((lo dice en tono de pregunta))*

5. MTRA: Que nos permite relacionarnos (2) Ángel ¿qué es sexualidad? ((*le pregunta a otro alumno*))
6. ÁNGEL: Es parte de la reproducción ((*en tono de pregunta*))
7. MTRA: ¿Qué es sexualidad, Erik? ((*le pregunta a otro alumno*))
8. ERIK: Es un proceso en el que los seres humanos se reproducen.
9. MTRA: No hablamos de reproducción. Arana ¿qué es sexualidad? ((*le pregunta a otro alumno*))
10. ARANA: Ah, es por decir... tener sexo.
11. MTRA: ¿Tener sexo? ¿Eso es sexualidad? ¿Qué es sexualidad, Samantha? ((*Le pregunta a otra alumna*))
12. SAMANTHA: Es parte de la reproducción ((*en tono de pregunta*))
13. MTRA: Ya lo dijeron. ¿Qué es sexualidad, Noé? ((*le pregunta a otro alumno*))
14. NOÉ: Lo que te describe como hombre y mujer ((*en tono de pregunta*))
15. MTRA: Lo que te define como hombre y como mujer, eso es sexo ¿verdad? Pero (qué es) ¿sexualidad?
20. QUETZALIN: ((*participa sin haber pedido antes la palabra*)) Se divide en cuatro: género, reproducción...
21. MTRA: ((*Interrumpe a Quetzalin*)) Tiene cuatro potencialidades, pero yo quiero saber, no lo que dice el libro, sino, para ustedes qué es la sexualidad. Santos ((*se dirige a un alumno que no había pedido la palabra*))
22. SANTOS: Es parte de nuestra personalidad.
23. MTRA: Es parte de, pero ¿qué es sexualidad? Samantha, fuerte ((*le da la palabra a una alumna y le pide que hable fuerte*))
24. SAMANTA: Es... ((*inaudible*))
25. MTRA: Si lo le digo a usted ((*a Samntha*)) que se le nota su sexualidad ((*Samantha se ríe como apenada*)) ¿Por qué le da risa? ¿No cree que se le nota? Yo digo: Jóvenes se les nota la sexualidad, y luego luego se tapan ((*los alumnos se ríen*)) ¿Se te nota o no se te nota? ((*vuelve a preguntarle a Samantha*)) ¡Pues sí! Sexualidad, señores, tiene mucho que ver con sexo, pero, lo que decimos sexo es lo que nos define como hombre o como mujer; sexualidad es nuestra forma de relacionarnos, de vestirnos, de hablar, de caminar ¿Sí? Sabemos que las personas tienen diferentes roles sexuales. ¿Usted tiene el mismo rol sexual que Fabiola? ((*le pregunta a un alumno*))
26. Ao.: Pues es diferente.
27. MTRA: ¿Tiene que ver el género? ¿Sí, el género? ¿Qué es el rol sexual? ((*varios alumnos comienzan a hablar al mismo tiempo*)) ALCEN LA MANO
28. Ao1: Que las mujeres pueden embarazarse.
29. MTRA: Embarazarse, menstruar, amamantar. Bien, ahora, en orden, escuchen bien los que les voy a decir, en orden, así como estamos, vamos a ver qué comprendimos por sexualidad, qué comprendimos por rol sexual. En su cartulina, no quiero que me anoten las definiciones, no quiero que me escriban o definan las cuatro potencialidades de la sexualidad, quiero que ustedes me digan, en su cartulina, con recortes, qué es sexualidad, y luego, qué es rol sexual, y para ustedes qué es género. Quiero recortes, no quiero palabras. ((*Los alumnos comienzan a revisar las revistas*)). A VER JÓVENES, procuren que el trabajo sea en orden. Recuerden que todo tiene una finalidad, vamos a ver lo que comprendí y cómo lo comprendí. ((*Comienzan a trabajar, ojean revistas, colocan las cartulinas en el piso, algunos usan la tarima para trabajar, porque las "paletas" de las sillas parecen no servirles. Transcurren 10 minutos*)) (RE\_120310\_Ses. 2)

En el fragmento es posible distinguir que la maestra emplea diferentes estrategias para promover la participación de los alumnos y las alumnas. La primera es la pregunta misma, planeada de manera abierta al grupo, este recurso ha sido documentado en otros trabajos (Candela, 1997, 1999; Díaz, 2001; Mercado, 2002).

Podemos considerar que, en este caso el planteamiento de la pregunta abierta al grupo es llevado a cabo al inicio de la sesión, por lo que parece tener como finalidad interesar a los estudiantes en el tema y a la vez explorar los conocimientos previos que tienen al respecto. Esto último tiene coherencia si recordamos que la clase anterior los alumnos y alumnas copiaron una definición de sexualidad.

Siguiendo con las estrategias que emplea la docente para promover la participación y el interés de los estudiantes en el tema, cuando la maestra Elena le dice a Samantha “si yo le digo a usted que se le nota su sexualidad”, está empleando lo que Vázquez (1997:20) llama “personalización del contenido”, estrategia con la que la docente busca “aludir a los conocimientos y experiencias personales de los alumnos.”

Si consideramos que la maestra asume la responsabilidad por el tema que presenta y por las estrategias que emplea, la maestra parece dispuesta a asumir las posibles consecuencias que pudiera tener el hecho de hacer alusión a la sexualidad de sus alumnos.

No obstante, la noción de sexualidad que ella plantea y busca fijar ante el grupo, es una definición con la que podemos considerar se siente segura, pues incluye elementos de la vida cotidiana de las personas, como “nuestra forma de vestir, de caminar, de relacionarnos” (Turno No.25).

Dicha definición, donde no incluye aspectos como el placer, lleva a pensar en los señalamientos que algunos estudios sobre feminismo y educación sexual han realizado, en el sentido de que las docentes, al abordar los temas de sexualidad buscan dejar fuera del aula al erotismo y a la atracción sexual (Bell Hooks, 2001. Citado por Mogarde, 2013)

Llama también mi atención el hecho de que las dos primeras respuestas obtenidas por parte de los alumnos no son voluntarias, sino que fueron demandadas por ella, mientras la tercera sí fue voluntaria. Sin embargo, ninguna de éstas parece ser satisfactoria para la maestra, puesto que la repetición de una pregunta por parte del maestro actúa interactivamente como respuesta errónea y demanda otra respuesta (Candela,1999).

Esta estrategia parece tener como finalidad encaminar las respuestas hacia la definición con la que la maestra Elena cierra esta parte de la interacción, para dar paso a las instrucciones correspondientes a la actividad que llevarían a cabo en equipos.

Es importante mencionar también, que en la definición que ofrece la docente menciona los conceptos de rol sexual y género, pero lo hace de manera muy breve y en forma de pregunta. No obstante, al dar las indicaciones sobre la actividad, parece dar por hecho que los estudiantes ya aprendieron el concepto de sexualidad, y de rol sexual y género.

Esta forma de tratar el concepto de sexualidad como central, y los otros dos como subordinados, coincide con lo sucedido durante la primera sesión en que abordó el tema, cuando la instrucción inicial era la de copiar la definición de sexualidad y, posteriormente incluyó las definiciones de rol sexual y género, como si estuviera dispuesta a profundizar sobre la definición de sexualidad, no así sobre las otras dos.

Ya en la segunda parte de la sesión, una vez que los alumnos y alumnas terminaron de realizar sus cartulinas con recortes o “collages” en equipo, la maestra les pidió que los mostraran al grupo y explicarán los elementos que emplearon. El siguiente segmento muestra las intervenciones correspondientes a las primeras revisiones que llevó a cabo la maestra.

Segmento de la sesión No. 2. Collage para definir “Sexualidad” “género” y “rol sexual” Parte 2. “Exposición breve de cada collage”

1. Mtra: ((Luego de decirle a un alumno que él y su equipo no habían cumplido con la actividad por no haber hecho un collage)) A ver, muestre su cartulina ((se dirige a otro alumno))

2. Jeovany: Que las personas pueden tener una relación, y si quieren pueden usar condón, que permite prevenir un embarazo. Y el rol sexual, es que un hombre no puede tener sangrado menstrual, las mujeres no tienen semen, las mujeres se pueden embarazar, el hombre tiene espermatozoides y las mujeres óvulos y que tienen diferentes preferencias.
3. Mtra: Y tienen diferentes preferencias. Bien. Me gustaría que Pamela les enseñara su cartulina. *((Pamela hace un gesto como de susto y luego se pone de pie y levanta su cartulina))* A diferencia de la mayoría Pamela, puso en su cartulina (imágenes de) gente haciendo ejercicio, leyendo, jugando ¿Todo es parte de la sexualidad? Sí ¿Así lo entendimos jóvenes? ¿Todo mundo lo entendió así? ¿Entonces por qué nada más pusimos fotos de hombres o de mujeres? *((Mientras la maestra dice esto, va pasando lugar por lugar, poniendo un sello a los cuadernos de los alumnos))*. A ver Javier explícanos tu cartulina *((Se dirige a un alumno que está sentado en la fila de atrás))*.
4. Javier: Pues yo puse que no importa de qué género seas, si es hombre o mujer, se pueden relacionar hombre con hombre, y mujer con mujer, y no importa cómo se relacionen porque pueden tener...
5. Ao: Pueden tener diferentes preferencias sexuales. *((Un alumno que está al lado de Javier))*
6. Javier: Sí, preferencias sexuales. No importa la edad. *((Mientras da su explicación la maestra está de frente al pizarrón y de espaldas a Javier, revisando unos cuadernos. Javier termina su explicación, pero sigue de pie mirando hacia la maestra, como esperando una retroalimentación, tal como había hecho con los compañeros que lo antecedieron. El grupo está en silencio mirando unos a la maestra otros a Javier. La maestra pasa a otra actividad))*
7. Mtra: Bien jóvenes, entonces sacamos nuestros cuadernos, y vamos a anotar una definición de sexualidad. Ponemos "la sexualidad" como título.  
(RE\_120310\_Ses.2)

La maestra le pide a Pamela (T. 3) que exponga su collage, aunque ella misma termina exponiéndolo y ubicándolo ante el grupo como el ejemplo de lo que ella esperaba que realizaran, con lo que podemos entender que ésa es la forma con la que ella busca que el concepto sea definido. El planteamiento de la maestra respecto al concepto de sexualidad que, según ella, se refleja en la cartulina de Pamela, parece estar relacionado con una forma de entender a la sexualidad de manera amplia, vinculada con las actividades cotidianas de las personas.

En el turno No. 2, Jeovany parece repetir la definición sobre sexualidad que la maestra les había dictado durante la primera parte de la sesión, pero termina incluyendo un elemento distinto, cuando dice "... y que tienen diferentes preferencias". Cuando Jeovany termina su exposición, la maestra repite esa última frase. Trabajos como el de Candela (1999) han documentado que cuando los maestros repiten las respuestas que dan los alumnos, están validando las mismas.



En este caso, da por válida la respuesta al repetirla, aunque no hace ningún comentario al respecto. De esta manera, parece permitir que el tema se mencione en el aula, pero sin que forme parte de la construcción que ella dirige.

En los Turnos 4, 5 y 6, la explicación que realiza Javier y que es reforzada por el comentario de uno de sus compañeros, también hace alusión a las diferentes preferencias sexuales. De hecho, Javier es más explícito que Jeovany, al mencionar directamente que los hombres pueden formar parejas con otros hombres, o mujer con mujer. Con este comentario Javier muestra una construcción de significados sobre el concepto de sexualidad diferente del que presentó la maestra. El concepto de sexualidad expuesto por Javier da cuenta del reconocimiento a la existencia de la homosexualidad como parte de la sexualidad humana.

En ese sentido, la respuesta de la maestra parece ser la de evadir el tema, pues cuando Javier termina su exposición no hace comentario alguno sobre ésta, a diferencia de las exposiciones anteriores, de manera que, sin comentar la exposición de Javier, pasa a otra actividad.

Al discontinuar las exposiciones, a pesar de que faltaban estudiantes por exponer (T.8), y comenzar a dictar la definición de sexualidad, la maestra Elena corta la posibilidad de que los estudiantes continuaran interactuando con el contenido, con lo que establece como legítima su versión sobre la definición de sexualidad, e impide que se configuren versiones distintas como las de Javier y Jeovany.

De manera que, podemos entender que la maestra va construyendo una versión del contenido con la que se sentía segura, para lo cual encamina las participaciones, incluyendo algunas ante las que parece estar dispuesta a modificar la estructura de la tarea e incorporarlas, aunque sea de manera superficial, como ocurrió con los conceptos de rol sexual y género, pero excluyendo aquellas que no parece estar dispuesta a incorporar por representar versiones que podrían implicar algún tipo de riesgo para ella, como sucedió con la noción de “diferentes preferencias sexuales”.

## B) Asumir los riesgos de diversificar las formas de interacción con el tema

Como ya mencioné en apartados anteriores, la maestra Elena dedicó dos sesiones al tema “órgano sexual masculino”. En la primera de estas sesiones, los estudiantes llegaron previamente organizados en equipos de trabajo. Cada equipo llevaba una cartulina con el esquema de la parte del aparato reproductor masculino que les tocó. Las instrucciones consistían en pasar a exponer la cartulina con el esquema y terminar con una canción alusiva al tema. A continuación, presento un fragmento que muestra cómo se desarrolló la actividad:

Segmento de la sesión No. 3. Exposición y canciones sobre el aparato reproductor masculino

*Una vez que los alumnos y las alumnas pasaron a pegar sus cartulinas, la maestra continuó con las instrucciones.*

1. Mtra: A ver jóvenes, ya quedaron nuestras cartulinas en su lugar, ahora va a pasar el equipo número uno, los demás, ya saben que deben guardar silencio, si hacen ruido o interrumpen a sus compañeros tienen dos puntos menos sobre la calificación final del bimestre. *((Un alumno pasa al pizarrón, lee lo que estaba escrito en su cartulina sobre el conducto anal. Al terminar pregunta al grupo))*
2. Ao: ¿Quiéren que la cante?
3. Aos: ¡Sí!
4. Ao: *((Cantando con tonada de rap)) El conducto anal te debes de cuidar, cada vez que te bañes lo debes de lavar, porque con el paso del tiempo se te puede infectar, y te puede dar cáncer anal y colapso rectal.  
((Cuando termina de cantar hace un ademán con el brazo, como enfatizando la última parte de la canción. Los alumnos y alumnas que observaron le aplauden y se ríen.  
**Mientras los alumnos y alumnas iban a pasando a cantar la maestra estaba en el escritorio revisando las entrevistas sobre menstruación que les había dejado de tarea. No fue posible grabar lo que les iba diciendo mientras revisaba y entregaba porque la cámara se encontraba colocada en la puerta grabando las exposiciones. Pasó un alumno a exponer sobre el prepucio y el pene, al final cantó una canción a ritmo de rap))***
5. Ao. Prepucio, prepucio, cubre el pene, cuando orinas lo debes de bajar, para que el pene te puedas limpiar, cuando te bañas debes descubrir tu pene, bajar prepucio, limpiar el glande, quitar esmegma que tienen individuos con poca higiene.  
*((Cuando terminan de cantar, la mayoría de los alumnos y alumnas del grupo les aplauden y hacen gestos de asombro. Cuando el alumno que acaba de cantar pasa su lugar, otro alumno le da la mano como felicitándolo. Mientras los alumnos iban pasando a exponer, los demás alumnos y alumnas del grupo copiaban en sus cuadernos la información de las láminas. Todos están muy atentos mirando hacia las láminas y hacia los compañeros y compañeras que van pasando a exponer. Un alumno expone sobre la vejiga urinaria y al final canta una canción))*
7. Ao: La vejiga urinaria te debes de cuidar porque si no se te puede infectar, si te anda del baño no te debes aguantar. *((Algunos alumnos se ríen))*

8. Mtra: Bueno, pues ya terminaron ustedes de exponer. Les pedí que hicieran una canción porque así es más fácil que se aprendan las cosas. Y jóvenes para todos, es importante que aprendan a cuidar sus órganos sexuales, porque si no, pregúntenle a sus papás o a sus tíos y abuelitos, si no tienen los cuidados pueden tener problemas ¿Han escuchado hablar del cáncer de próstata? Es una causa de muerte de muchos hombres, y todo por no conocer sus órganos. (RE\_130310\_Ses.3)

Las actividades que implican trabajo y exposiciones en equipo por parte de los estudiantes es una estrategia didáctica que es empleada de manera cotidiana por los y las docentes para involucrar a los estudiantes con el contenido y con el trabajo de las sesiones (Mercado, 2002). En este caso, la estrategia parece haber dado resultado, pues durante las exposiciones la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos, hacían expresiones de asombro y aplaudían cuando sus compañeros y compañeras cantaban la canción correspondiente a su tema.

Pedir a los estudiantes que inventaran una canción sobre el tema y la cantaran frente al grupo fue una estrategia riesgosa, puesto que abrió la posibilidad de que se mencionaran en el aula algunos conceptos que podrían ser considerados tabúes en contextos tanto escolares como extraescolares.

Al inicio del segmento, puede apreciarse que, para lograr mantener el control en el grupo, la docente usó la calificación final del semestre como recurso coercitivo, para lograr que todos y todas pusieran atención a los compañeros que pasarían a exponer. En ninguna otra de las sesiones se observó que la maestra recurriera al condicionamiento de la calificación final para conseguir que los estudiantes pusieran atención.

Esto habla de la relevancia que el tema “órgano sexual masculino” reviste para la maestra, asunto que puede incorporarse a las construcciones de significados sobre el tema que se llevan a cabo en el aula, frente a la carencia de un trabajo similar sobre los órganos sexuales femeninos.

Pero también habla acerca de que la docente podría estar anticipando las reacciones del grupo ante las exposiciones de los estudiantes, dichas reacciones: hacer ruido o interrumpir, posiblemente estarían motivadas por el interés que los alumnos tienen sobre el tema.

Con esta actividad, la maestra Elena permitió que los estudiantes interactuaran con el tema de diversas formas, organizando el trabajo en equipos,

realizando un esquema, y componiendo una canción alusiva al tema. Esto implica que ella consideraba que sus estudiantes debían conocer el tema, y que ella se sentía segura en el manejo del mismo, así como de las situaciones que pudieran presentarse en el aula durante su abordaje.

En el fragmento, la maestra Elena explicó el motivo por el cual empleó la estrategia de pedirles que inventaran una canción alusiva al tema, *“les pedí que hicieran una canción porque así es más fácil que se aprendan las cosas”* (T.8). Es importante mencionar que las canciones que cantaban los alumnos y alumnas durante la exposición provocaban la risa de sus compañeros y compañeras, así como de la propia maestra, de manera que ella empleó el recurso del sentido del humor como incentivo para el aprendizaje, y al mismo tiempo mantuvo el orden en el grupo.

En el mismo turno de participación, la maestra resalta la importancia de conocer sobre el tema, para lo cual hace referencia a los familiares de los alumnos, de manera que emplea referencias cercanas a éstos, como estrategia para involucrarlos en el tema. Las estrategias empleadas por la maestra contribuyeron a que el contexto de interacción en el aula resultara favorable para que los estudiantes se sintieran en confianza para cantar las canciones sobre la anatomía y fisiología del órgano sexual masculino, y que en dichas canciones pudieran mencionar partes del cuerpo de los hombres como el ano o el pene que, en otros contextos incluso escolares, podrían ser considerados temas tabúes.

Entonces, durante esa sesión, la docente empleó estrategias que corrieron en dos sentidos: uno para interesar a los estudiantes y conocer sus concepciones, y otro para controlar sus reacciones y mantener el orden en el aula, es decir para controlar el interés que el tema genera.

Esta situación se presentó en otras sesiones, como la que se llevó a cabo en el laboratorio escolar, donde realizaron la disección de un pene y un testículo de toro. Para esta actividad, la maestra pidió a los alumnos que se colocaran alrededor de la mesa más grande, donde ella llevó a cabo la disección.

Debo aclarar que, debido a una confusión con los horarios, no me fue posible observar el desarrollo de la sesión desde el inicio. Solamente pude registrar lo que sucedió en la última parte.

Segmento de la sesión No. 4. "Disección de un pene y testículos de toro"

*((La maestra se acercó a mí y me dijo))*

1. Mtra: Ya no vio la práctica, abrimos los testículos y el pene de un toro *((le expliqué que me había confundido con los horarios y ella siguió comentando))* Bueno, ni modo. Lo que sí es que escogió el grupo más inquieto, son bien inquietos, pero ya estamos terminando. *((Le pregunté qué preguntas hicieron los alumnos mientras hacían la disección))*
2. Mtra: Pues al principio hicieron bromas ¿Verdad? Que si el tamaño y eso, cuando les mostré el lugar donde se almacenan los espermatozoides dijeron: ¡Ahhh, aquí es donde están los espermatozoides, huelen feo", y se reían. Pero una vez pasada la crisis, sí, ya se concentraron. De hecho, son bien portados, pero cuando está usted se inquietan no sé por qué será, a lo mejor porque todos quieren salir en la película.  
*((Me presentó a un joven de 25 ó 30 años, me dijo que era médico, y que ella en ocasiones lo invita a que les dé una plática sobre sexualidad a los alumnos. Le pregunté al joven que cuándo daría esa plática para este grupo, y me respondió que no sabía, que tal vez en una o dos semanas.))*  
(RE\_170310\_Ses.4)

Lo primero que llama mi atención en este segmento tiene que ver con lo relatado por la maestra, respecto a que al inicio de la práctica los estudiantes hicieron bromas (no es posible identificar si fueron alumnos o alumnas, o ambos) acerca del tamaño y del olor del órgano que estaban diseccionando. A esta parte de la interacción en el grupo ella la llama "la crisis", y una vez que pasó ésta, señala la maestra, el grupo se concentró.

Cuando la maestra Elena llama "la crisis" a los comentarios y las bromas que hacían los estudiantes, podemos suponer que usa ese calificativo para referirse a las intervenciones que no correspondían a la estructura de participación con la que ella esperaba que se desarrollara la sesión. Esa estructura tiene que ver con lo que designa como "concentrarse", es decir, guardar silencio, observar cómo ella realizaba la disección y escuchar las explicaciones que iba dando. Lo que la maestra designó como "crisis" tiene que ver con las muestras de interés en el tema, expresado en bromas y comentarios, y probablemente a la dificultad que ella tendría para controlarlos.

Para abordar este tema, la maestra empleó diversas estrategias y recursos para involucrar a los estudiantes y para orientar las participaciones del grupo. Sin embargo, estuvo dispuesta a asumir el riesgo que el abordaje y el empleo de dichas estrategias y recursos podría implicar.

En este punto, considero relevante señalar que no sucedió así para los temas relacionados con la sexualidad femenina, de hecho, no hubo abordaje del aparato reproductor femenino. Es significativo que, tal como se aprecia en el primer fragmento presentado en esta sección, la maestra Elena recogiera las encuestas sobre menstruación que había dejado de tarea, haciéndolo en silencio, mientras los equipos pasaban a exponer sus láminas y a cantar las canciones sobre el “aparato reproductor masculino”.

Tal como ya lo expliqué en los primeros apartados de este capítulo, las encuestas sobre menstruación solicitadas consistían en una especie de entrevista que los alumnos realizaron a sus mamás, hermanas y tías en sus casas, es decir que la docente recurrió a las mujeres familiares de los alumnos y las alumnas para abordar el tema. Lo mismo hizo durante el abordaje del tema “órgano sexual masculino”, cuando hizo mención de los padres, hermanos y tíos de los estudiantes, al término de las exposiciones por equipos. La diferencia consiste en que la docente recurrió a la familia de los estudiantes, trayéndolos como referencia, de manera pública en el caso de lo masculino, y como una referencia que quedaría en el ámbito de lo privado para lo femenino.

Las acciones de la docente pudieron haber contribuido a la confirmación, si tomamos en cuenta los estereotipos de género, de una noción de la sexualidad escindida: una parte, que tiene que ver con lo masculino, que puede ser abordada públicamente y de manera científica; y otra parte, la sexualidad femenina, que debe ser tratada en el ámbito de lo privado y desde los conocimientos que la experiencia ha brindado a las mujeres adultas.

## C) Ante las muestras de interés: reducir riesgos, mantener el control y dirigir las interacciones

En otras sesiones, también fue posible apreciar las estrategias que emplea la docente para mantener el control y dirigir las interacciones. Especialmente en la sesión No. 5, en donde la docente inició la presentación del tema “uso del condón”, planteando una pregunta al grupo. Lo sucedido en el aula con el planteamiento de la pregunta se presenta en el segmento siguiente:

Segmento de la Sesión No.5. “Practica sobre el uso del condón”. Parte 1. “Motivos por los que no usan el condón”

1. MTRA: El día de ayer 6 de sus compañeros trajeron cosas suaves y cosas rígidas, esto es para que cuando hablemos de los anticonceptivos hablemos de una de las causas, razones y motivos por los que la gente no usa el condón. David ((*Se dirige a un alumno*)) ¿Cuál es el motivo por el que no usan el condón? ((*Una vez que la maestra terminó de plantear la pregunta, varios alumnos levantaron la mano y algunos comienzan a hablar*)). A ver, David ((*indicando que sólo David debe responder*))
2. DAVID: Porque quieren sentir más.
3. MTRA: Porque quieren sentir más. ((*Mientras David da su respuesta, se escuchan otras voces hablando sobre el tema, pero no se distingue en el audio qué es lo que dicen*)) Porque piensan que no sirve. A ver Rodrigo, siéntate ((*se dirige a un alumno que se levantó de su silla, levantando la mano para pedir la palabra*))
4. RODRIGO: Porque quieren experimentar qué se siente.
5. MTRA. Porque quieren experimentar qué se siente. Señorita deje de mover su silla ((*se dirige a una alumna a quien le indica con un movimiento de mano que responda a la pregunta planteada*))
6. Aa: Porque no saben usarlo. ((*En tono de pregunta*))
7. MTRA: Porque no saben usarlo
8. Aa1: Porque quieren embarazarse. ((*En tono de pregunta*))
9. Ao: También porque se les puede romper el condón ((*Habla al mismo tiempo que la alumna*))
10. MTRA: LEVANTEN LA MANO. Porque quieren embarazarse. ((*Varios alumnos piden la palabra o hablan al mismo tiempo*)).
11. Ao: Porque no lo disfrutan.
12. MTRA: Porque no lo disfrutan.
13. Ao: PORQUE NO QUIEREN
14. MTRA: Porque no quieren usarlo. ((*Mientras varios alumnos levantan la mano o hablan fuerte para que la maestra los escuche, en la parte de en medio del salón tres alumnos comentan algo relacionado con que el condón se puede romper, hacen ademanes y se ríen*))
15. Ao1: Sí, se rompe
16. Ao2: No se rompe.
17. Ao1: Sí se rompe y se salen ((*Hace un ademán con las manos señalando su propio pene*))
18. Ao3: Pero entonces lo sacas

19. MTRA: LEVANTEN LA MANO ((*Se dirige al grupo*)) A ver Jeovany ((*Dándole la palabra a uno de los alumnos que minutos antes hablaba con otros en la parte de en medio del salón*))
20. JEOVANY: También se les puede romper el condón ((*En tono de pregunta*))
21. MTRA: Porque se rompe el condón ((*Repite la respuesta, pero no la escribe en el pizarrón*))
22. Ao: Porque no lo disfrutaban ((*Dijo un alumno que no pidió antes la palabra*))
23. MTRA: Porque no lo disfrutaban.
24. Ao: Porque no es lo mismo.
25. MTRA: Porque no es lo mismo.
26. Aos: Porque no quieren usarlo.
27. MTRA: Porque no quieren usarlo (3) A ver, entonces las razones que tenemos son ((*Se coloca frente al pizarrón, escribe y va leyendo*)) Porque no saben usarlo; porque no produce el mismo placer; no tienen la misma sensación...
28. Ao: Porque son alérgicos. ((*En tono de pregunta*))
29. MTRA: ((*Repite la respuesta, pero no la anota en la lista que hace en el pizarrón*)) Porque son alérgicos al látex.
30. Ao: Porque si lo tocas con la mano se rompe...
31. MTRA: Porque si lo tocas con la mano se rompe. ¡Eso no es cierto! (3) A ver, entonces las causas son ((*repite lo que ya tiene escrito en el pizarrón*)) Porque no conocen su función; no hay sensibilidad...
32. Ao: Porque ni se acuerdan ((*lo dice mientras la maestra escribe en el pizarrón. Algunos estudiantes se ríen*)) (RE\_190310\_Ses.5)

Lo primero que salta a la vista en este segmento es la frecuencia de las participaciones por parte de los estudiantes, que se aprecia claramente mayor respecto a las participaciones que se registraron en las sesiones anteriores.

En los turnos 10 y 12, la docente llama a los estudiantes a seguir las reglas de la participación en el aula, específicamente la norma de levantar la mano para pedir la palabra. Este es uno de los recursos que empleó para mantener el control ante las muestras de interés de parte de los estudiantes hacia el tema que se estaba abordando.

Otra estrategia que puede apreciarse en la secuencia es cómo la docente va seleccionando las respuestas que considera adecuadas, conforme a lo que se entiende es la versión del contenido que ella está validando en el grupo. Dicha versión estaba relacionada con la posibilidad de que el condón redujera la sensibilidad.

Esto es así, porque se aprecia que va escribiendo en el pizarrón una lista de los motivos que considera como respuestas adecuadas a la pregunta que había planteado y estas respuestas giran en torno a la sensibilidad, el no querer usarlo, el querer experimentar, y el querer sentir más.



Sin embargo, en el segmento se observa que una parte de las participaciones realizadas por los alumnos no correspondían a la versión del contenido que la maestra iba dirigiendo y validando mediante las anotaciones que realizaba en el pizarrón, sino que hacían referencia a versiones que ella no incorporaba. Por ejemplo, en el turno No. 32, cuando el alumno participa sin pedir antes la palabra y menciona “porque ni se acuerdan”, asunto que la docente parece no validar al no incluirlo en la lista que va elaborando.

El empleo de esta estrategia por parte de la maestra Elena, podría entenderse como una forma de neutralizar las participaciones que considera riesgosas, o que siguen una dirección distinta a la que ella espera. El riesgo consiste en que la docente podría perder el control del grupo, si el diálogo se abría en torno a los referentes que emplean los estudiantes, ya que, aunque ella no los valida, una buena parte de los estudiantes responde ante éstos ya sea riéndose o comentando. Como en este caso, cuando un alumno parece aludir a la poca importancia que se le puede dar al condón al momento de tener relaciones sexuales (T.32).

Otra estrategia que empleó la docente para dirigir las participaciones y mantener el control sobre el grupo, puede apreciarse en los siguientes segmentos. El primero corresponde a la continuación de la Sesión No 5, y el segundo a la sesión No. 6.

Segmento de la sesión No.5. “Práctica sobre el uso del condón”. Parte 2. “Anuncio de la práctica y explicación sobre el uso del condón”

1. MTRA: El día de hoy ustedes van a tener una práctica del uso del condón ((*Al escuchar lo que dijo la maestra, varios alumnos, se ríen, hablan con sus compañeros, se mueven y se voltean a ver*)). No se emocionen ((*Los alumnos siguen riéndose y comentando*))
2. Ao: ¿No nos lo vamos a poner? ((*Se ríe*))
3. MTRA: Se van a poner el condón ((*Lo dice en respuesta a la pregunta del alumno*))
4. Ao: ¿En serio? ((*Lo dice el alumno que está en primera fila, frente a la maestra*))
5. Ao: A MI ME QUEDA CHICO ((*Lo dice inmediatamente después de que la maestra dijo que sí se lo pondrían. Al escuchar lo que dijo el alumno, varios hacen una expresión entre asombro e incredulidad: “¡Aaaaaah!”*))
6. MTRA: ¿A quién le queda chico? ((*El alumno que lo dijo se ríe como apenado*))
7. Ao2: Eso dicen y a la mera hora les queda guango ((*Al escuchar eso los alumnos se ríen*))
8. MTRA: Bien ¿Quién quiere ser el primero? ((*Rápidamente varios alumnos levantan la mano, algunos incluso se ponen de pie*)) (RE\_190310\_Ses.5)

Fragmento de la sesión No. 6 "Al tocar ¿Qué decían?"

1. MTRA: Vamos a terminar nuestra práctica ((*se refiere a la práctica sobre el uso del condón que llevaron a cabo la clase anterior*)) Les pedí que anotaran... Todo lo que decían.... Jeovany ¿te puedes sentar? ¿Qué dijeron tus compañeros? Al tocar ¿Qué decían?
  2. JEOVANY: Decían que era suave, que era duro, que sentían como tela...
  3. OMAR: QUE SENTÍAN RICO ((*Interviene sin levantar antes la mano para pedir la palabra. Luego de escuchar lo que dijo, la mayoría de los alumnos se ríen*))
  4. MTRA: ¿Quién dijo que sentían rico?
  5. AOS: Omar.
  6. MTRA: A ver Omar. Omar sentía rico. Cuéntenos por qué sentía tan rico. ((*Los alumnos miran a Omar y se ríen, otros comentan entre ellos*))
  7. JEOVANY: Es que eran "M forcé" ((*Se refiere a una marca comercial de condones*))
  8. MTRA: Eran unos "M Force" ((*Los alumnos se ríen*)) ¿Qué son los "M Force"? ¿Qué pasa con los "M Force"?
  9. Ao1: Que sientes más.
  10. Ao2: Que es más grueso y que sientes más.
  11. Ao3: Es muy seguro, pero cosquilludo ((*Los alumnos se ríen, mientras voltean a ver a cada alumno que va comentando*))
  12. Ao4: Que se sentía suave ((*Hace un gesto con sus manos, tocando una con la otra*))
  13. MTRA: ¿Qué se sentía suave?
  14. Ao1: Las esponjas
  15. Ao2: El algodón.
  16. MTRA: A ver Noé.
  17. NOE: Las pierdas...
  18. MTRA: ¿Las piedras se sentían suaves?
  19. Ao3: Las monas ((*en alusión al uso que algunas personas le dan a estos objetos para drogarse, al empaparlos de thinner u otros solventes e inhalar los vapores*))
  20. MTRA: A ver, identificaron bien qué eran.
  21. Ao1: No.
  22. Ao2: A veces.
- (RE\_220310\_Ses.6)

En los turnos 5 y 6 de la sesión No.5, y en los turnos 3 a 11 y 19 de la sesión No.6, se aprecia que la estrategia empleada por la docente para encaminar las respuestas consistió en que al escuchar alguna intervención que no correspondía a las respuestas esperadas, planteaba una pregunta directa a quien la realizó. Es decir que responde a la participación, algunas veces en tono de broma, pero no para incorporar el asunto al diálogo que dirige, sino para exhibir al responsable de la misma ante el grupo, e inmediatamente después seguir con la actividad, desviando la atención del significado planteado por las intervenciones de los alumnos.

Como ya mencioné, las estrategias empleadas por la maestra Elena para controlar las participaciones y para encaminarlas, durante las dos sesiones

dedicadas a revisar el uso del condón, iban dirigidas a configurar la noción de que es posible mantener la sensibilidad

En párrafos anteriores mencioné que la necesidad de mantener el control sobre las participaciones por parte de la maestra Elena puede explicarse como una forma de reducir o neutralizar el riesgo de que la interacción en el grupo se encaminara hacia los referentes que expresan los estudiantes, en las participaciones consideradas como no adecuadas.

Ahora bien, en la estrategia que busqué ilustrar con los segmentos anteriores, la docente además de neutralizar el riesgo buscó inhibir al responsable de la participación, aunque no lo reprime. Esto puede entenderse como una manera de colocar como indeseable el comentario, pero sin censurarlo, y al mismo tiempo mostrar que es ella quien tiene el control ante el grupo.

Respecto a las estrategias empleadas para reducir riesgos, me parece oportuno presentar el fragmento en donde se aprecia la manera en que la docente presentó ante el grupo qué tipo de condones emplearían para la práctica.

Segmento de la sesión No.5. “Práctica sobre el uso del condón”. Parte 2. “Anuncio de la práctica y explicación sobre el uso del condón”

10. MTRA: A ver van a pasar siempre y cuando haya orden. Bien, quiero un niño y una niña.
11. Aos: ¡Uuuuuuuuu!
12. Ao1: ¡Yo!
13. Ao2: ¡Todos van a querer pasar!
14. Ao3: Yo, por esta vez.
15. MTRA: Karen (3) Édgar ((*Les indica que pasen al frente. Cuando la alumna pasó al frente no hubo risas o comentarios, pero cuando pasó el alumno, varios de sus compañeros se rieron e hicieron comentarios. Cuando éste estaba al frente, un alumno sentado en primera fila se cubre los ojos*)). (3) Estos condones ((*lo dice mientras les muestra un condón*)) los entrega la Secretaría de Educación Pública, para que ustedes aprendan su uso.
16. Ao: ¿De cuáles son?
17. Ao2: Hay que ver
18. MTRA: CARLOS GUARDA SILENCIO ((*Se dirige a un alumno que habla y se ríe con otros compañeros*)) Bien, si no guardamos silencio, ya no lo hacemos. Yo no puedo trabajar con ruido porque ni me escuchan ((*El grupo guarda silencio y la maestra continúa*)) Primero que nada vamos a revisar el condón ¿cómo lo reviso? Tengo que ver que la bolsa esté \_\_\_\_\_ cerrada. ((*La maestra hace una pausa en la frase y los alumnos la completan, luego se acerca a algunos alumnos y les entrega un condón*)) Segundo, tiene un colchoncito ¿verdad? ((*Mientras lo dice levanta en condón y lo toma con los dedos como presionando el empaque, para mostrar que tiene un “colchón” de aire*)) Tercero, la fecha de caducidad. Muy bien. ((*La maestra se acerca Édgar, el alumno que está al frente*)) No, no te vas a quitar los pantalones. ((*Los alumnos se ríen*)) Después voy a revisar que tiene una parte acerrada y por ahí lo voy a abrir. No lo van a abrir

- todavía *((les dice a los alumnos a quienes antes les había entregado un condón))* Voy a tomar el condón.
19. ÉDGAR: Démelo a mí *((Los alumnos se ríen))*
- 20 MTRA: Lo voy a abrir *((Abre el empaque del condón))* y voy a ver si tiene una forma para bajarlo; si lo pongo al revés no baja, tiene que ser así *((Lo dice mientras intenta colocar el condón cubriendo sus dedos. La maestra se coloca el condón en los dedos de la mano izquierda y camina hacia la ventana que está junto al escritorio, pone la mano en que tiene el condón en donde la luz de la ventana da de forma directa))* Pero jóvenes, yo quiero que observen, quiero que cuenten del 1 al 10 despacio, empezamos: 1...2...3... *((Los alumnos van contando con ella))* ¡Diez!... y miren se rompe *((la maestra rompe el condón))*
21. As: ¡Hoooooo! *((Expresión de asombro))*
22. MTRA: Si se expone a la luz del sol se rompe, jóvenes, ojo con eso. *((Los alumnos hablan al mismo tiempo, se mueven, comentan. Un grupo de alumnos y alumnas comentan algo en el fondo del salón))*
23. Ao: Maestra, dicen *((se refiere a una compañera y un compañero con los que está platicando))* que por eso lo usan en la noche *((se ríe))*
24. MTRA: ¿En las noches? No, no hay un horario, lo que tenemos que hacer. GUARDEN SILENCIO. *((Los alumnos siguen hablando entre ellos, y se ríen))* Lo que tenemos que hacer es revisar el condón para no correr riesgos, y no exponerlo directamente a la luz, esa es una de las precauciones que debo de\_\_\_\_\_ *((Hace una pausa y los alumnos completan la frase))* tener, tomar, procurar, mantener. Segundo, ¿dónde tengo que guardar mi condón? ¿En la cartera? *((Señala la bolsa trasera de su propio pantalón))* No porque se daña. Es mejor en el tobillo *((Señala su propio tobillo))* por la temperatura porque ahí no se daña. (2) Ahora vamos a hacerlo paso por paso *((Se dirige hacia la alumna y el alumno que están al frente))* A ver, van a seguir paso por paso. (RE\_190310\_Ses.5)

En este segmento de la sesión No. 5, donde la maestra implementó lo que ella misma llamó “una práctica sobre el uso del condón”, pude apreciar que la frecuencia de las intervenciones de parte de los alumnos aumentó cuando la maestra hizo el anuncio de la práctica. Tal vez por la asociación de los significados que habían construido anteriormente acerca de la sensibilidad, el sentir más, con lo que implica realizar una práctica, es decir con la acción y materialización de los conceptos revisados.

La docente parece darse cuenta del interés que el tema y el anuncio de la “práctica” despertó en los estudiantes. Esto se hace evidente en turnos 8 a 14, cuando varios alumnos manifiestan su deseo de participar en la demostración que la maestra anunció, y ésta aprovecha para pedir orden, cuando, en el turno 10, dice “...van a pasar siempre y cuando haya orden”, ésta es otra de las estrategias que la maestra emplea para mantener la atención de los estudiantes.

Es relevante tomar en cuenta que la maestra pidió dos estudiantes voluntarios, un niño y una niña. Esto puede entenderse como la demostración de

que, si bien se trataba de un condón masculino, tanto hombres como mujeres pueden estar involucrados en su uso.

Ya en los turnos 18, 20 y 24, la maestra logra mantener la atención del grupo cuando realiza una exposición sobre la forma en que deben cuidarse los condones, y lleva a cabo una demostración sobre cómo colocarlos y por qué no deben exponerse a la luz directa.

Esta forma de presentar el contenido puede considerarse como una actividad experimental, mediante la cual se ponen a prueba y se comprueban aspectos del contenido que se trabaja en el aula. Su importancia radica en que se vuelven fuente de legitimación del conocimiento escolar (Candela, 2001; Naranjo, 2009). Es posible considerar que el empleo de esta estrategia sirve a la maestra Elena no solamente para legitimar el contenido que está presentado, sino también para atribuirle un sentido más cercano al conocimiento científico.

Lo anterior es especialmente relevante si consideramos lo que representa un condón dentro del contexto cultural del cual tanto la maestra como los alumnos son sujetos participantes. Los condones son una representación material de la actividad sexual, por lo que la docente asume un riesgo al llevarlos al salón de clases y usarlos con los alumnos.

Tal vez la maestra Elena toma en cuenta ese riesgo cuando, habla sobre el origen de los condones que emplearán en la práctica (T. No. 15), y refiere que fueron otorgados por la Secretaría de Educación, con lo que podríamos pensar que busca legitimar su uso, explicando que la misma institución educativa, así lo ha autorizado.

De esta manera, la forma en que la maestra presentó los condones ante el grupo puede entenderse como parte de las tensiones que existen alrededor de la inclusión de la educación sexual en la educación pública de este país. Esta tensión ha derivado en que muchos docentes digan sentirse vigilados por los padres de familia, por sus propios compañeros docentes, incluso por los mismos alumnos y alumnas, al abordar los contenidos de sexualidad en el aula (Vázquez, 1997; Arteaga, 2001; Álvarez Gayou, 2007; SEP-UNICEF, 2009)

Finalmente, para la demostración de la práctica, no sólo pasaron un alumno y una alumna, sino que pasaron dos alumnos y dos alumnas. La segunda alumna participó en la muestra cubriendo con sus manos los ojos de sus compañeros, quienes ya tenían colocado un condón en la mano derecha, y por turnos pasarían a reconocer objetos en una maqueta. La primera en llevar a cabo la demostración fue una alumna llamada Karen.

Fragmento de la sesión No.5. “Karen en la demostración de la práctica: uso del condón”

1. MTRA: ¿Qué está tocando?
2. KAREN: No sé. *((Mientras tocaba diferentes objetos colocados en una tabla: una piedra, un pedazo de estopa, una fibra para lavar trastes))*
3. MTRA: ¿No siente? ¿Es suave? ¿Es duro?
4. KAREN: ¿Es rasposo? *((Los demás alumnos observan en silencio))*
5. MTRA: Bien, suéltela *((Le da la indicación a Fabiola para que destape los ojos de Karen))*
6. MTRA: Nos va a comentar qué fue lo que sintió, percibió *((Se refiere a Karen))*
7. MTRA: ¿Percibió si era suave?, ¿si era esponja?, ¿si era un zacate? Ahora tóquelo con la mano *((Acerca nuevamente la mano de Karen a la maqueta. Karen mueve la cabeza en señal de negación, comenta algo que no es audible))*
8. MTRA: ¿Qué tanto por ciento perdió la sensibilidad? ¿Un cinco por ciento? ¿Un diez por ciento?
9. KAREN: Un 10 por ciento. (RE\_190310\_Ses.5)

La forma en que la maestra formula esa pregunta final puede entenderse como un intento de emplear un lenguaje matemático, propio de la ciencia, y por lo tanto validar el procedimiento de la demostración como una práctica científica, con lo cual reducir los posibles riesgos que el abordaje de dichos temas podría implicar.

Por otra parte, la idea de la conservación o pérdida de la sensibilidad y el uso del condón va guiando el desarrollo de la demostración, pero parece que lo que queda evidenciado es que Karen solo parece percibir y con duda, la textura rasposa. Además, con la pregunta que se plantea al final de la demostración, la maestra parece reconocer que sí se pierde parte de la sensibilidad con el uso del condón, aunque suponemos que pretendía mostrar que no se pierde mucho. El procedimiento y la pregunta final se repiten con cada uno de los tres alumnos con los que se realizó la demostración.

La forma en que la maestra plantea la pregunta al final de cada demostración parece sugerir la respuesta: “¿Qué tanto perdió la sensibilidad, un cinco por ciento,

un diez por ciento?”, puesto que el porcentaje que menciona es muy bajo, como insinuando que sí se pierde la sensibilidad, pero muy poco.

En la sesión siguiente, la docente interviene en una controversia acerca de la sensibilidad y el uso del condón que uno de los alumnos tenía con una de sus compañeras. Lo hace para argumentar a favor de la versión del contenido que fue construyendo durante las dos sesiones respecto a la conservación de la sensibilidad:

Fragmento de la sesión No.6 “¡Golosa!”

MTRA: A ver Quetzalin ((*Le dio la palabra a la alumna*))

QUETZALIN: Porque dicen que hay algunos que no lo usan porque no se siente, pero hay algunos con los que SÍ SE SIENTE ¡EH! ((*Voltea a ver a los alumnos de las filas de atrás y mueve el brazo como señalándolos*))

Aos: ¡Ayyyy, la Quetzalin!

Ao2: ¿Cómo lo sabes? ((*Pregunta a Quetzalin*))

Ao3: ¡Golosa!

JEOVANY: QUETZALIN, pero si ya vimos que, si te pones el condón, (pues) no se siente lo mismo tocarlo así ((*toca la paleta de su silla con la mano*)) que tocarlo con el condón, además... ((*Ya no termina*))

MTRA: Bueno, pero además el pene no lo van a andar trayendo por todos lados ¿O sí? ((*Los alumnos se ríen, algunos hacen gesto de asombro, un alumno que está sentado al frente de la fila se lleva las manos a la cara y hace un gesto como de susto.*)) A ver jóvenes, como dice Jeovany, no es la misma sensibilidad en las manos que en el pene, pero bueno, en las manos me permitió ver que sí tengo sensibilidad. Muchos sí identificaron el objeto, y muchos no lo identificaron, siento que, por pena, (pensaban) “Ay, me están viendo” o “no quiero que me vean”.  
(RE\_220310\_Ses.6)

La controversia entre Quetzalin y Jeovany, comenzó durante la clase anterior, pues participaron en el mismo equipo durante la práctica. Ante tal controversia, la docente defiende la versión sobre la conservación de la sensibilidad, para lo cual argumenta sobre las diferencias entre usar el condón en una mano y usarlo en el pene, aunque no profundiza en el tema, y continúa su argumentación haciendo alusión a la posibilidad de que los estudiantes se sintieran apenados si aceptaban reconocer los objetos.

La docente no hace ningún comentario sobre la respuesta inmediata que algunos alumnos dieron a la participación de Quetzalin, cuando le dicen “¡Golosa!”, que es una palabra usada en algunos programas de TV y canciones para referirse a las mujeres que muestran mucho interés en el sexo. No intervenir parece ser su

estrategia para invisibilizar el tema, evadiendo hacer algún comentario tal como ha hecho en otros.

Sin embargo, en este caso y en los otros, su evasión no evita que dichos temas se incorporen a la dinámica de interacción, así como a las construcciones de significados que se llevan a cabo en el aula. Al respecto, otros trabajos han documentado cómo el silencio ante ciertos temas representa una posición ante los mismos, de manera que, en cuanto a educación sexual se refiere, lo que no se dice importa tanto como lo que sí se dice (Brizman, 2010).

Al finalizar las demostraciones que realizó frente a grupo, así como al término de la sesión, la docente les pidió a los estudiantes que se habían colocado un condón en la mano, que bajaran al baño a lavarse las manos. Este asunto es interesante y puede tener varias interpretaciones la primera es que la maestra consideró que los condones usados en la práctica dejaban algún tipo de rastro en las manos de los alumnos y alumnas, y por lo tanto debían lavarse las manos para eliminarlo.

También puede entenderse como que la maestra consideraba que el rastro que dejaban los condones era algo que debía eliminarse rápidamente, es decir que ese rastro era algo no deseable o sucio.

El procedimiento de pedirles colocar en una bolsa el condón empleado en la práctica y lavarse las manos al terminar, fue generalizado cuando todos los alumnos organizados por equipos realizaron la práctica.

Fragmento de la sesión No.5. “¡Tienen dos minutos para bajar y lavarse las manos!”

Mtra: Ahora, escuchen: *¿QUIÉN FALTA DE ENTREGARME EL CONDÓN?* ((Lo dice mientras pasa a los lugares con una bolsa de plástico para recolectar los condones usados)) Escuchen, de tarea, tienen que responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué les pareció la práctica?, 2) ¿Por qué es importante esta práctica? Y 3) ¿Por qué es importante esta práctica para mi vida sexual? ((Al final la maestra les pidió colocar los condones usados en una bolsa de plástico))

Mtra: BUENO, LOS JÓVENES QUE USARON EL CONDÓN TIENEN DOS MINUTOS PARA BAJAR, LAVARSE LAS MANOS Y SUBIR. ¡DOS MINUTOS! ((La mayoría de los alumnos salen del salón, algunos llevaban levantada la mano en que usaron el condón))  
(RE\_190310\_Ses.5)



Al término de la sesión la maestra enfatiza las instrucciones, levantando la voz, cuando los alumnos estaban ya preparándose para salir del aula, como si fuese una acción que necesitaran realizar antes de irse, para asegurarse de que nadie saliera del salón llevando consigo uno de los condones. Tal situación y el hecho de que pidiera que los alumnos que usaron el condón se lavaran las manos, también puede indicar que buscaba eliminar las evidencias sobre el objeto usado en la práctica.

En la imagen No. 2 se observa a la maestra recolectando los condones al final de la clase.



Imagen No.2. La maestra va pasando a cada equipo para recoger los condones usados en la práctica

En la imagen No. 2, se aprecia que los alumnos aún no han terminado la práctica, uno de los alumnos le tapa los ojos a una alumna, quien es guiada por otra compañera para que toque objetos en la maqueta; pese a lo cual la maestra los apura pidiéndoles que pongan los condones en la bolsa.

Durante la entrevista que le realicé, interrogué a la maestra sobre esta situación y esto fue lo que me respondió:

Fragmento de entrevista con la maestra Elena. "Por higiene"

Entr: Maestra ¿Por qué les pidió (a los alumnos y alumnas) que se lavaran las manos después de la práctica con el condón?

Mtra: Primero, por higiene, siempre he comentado con ellos que antes de usar el condón y después de usarlo deben lavarse las manos. Después (de usarlo) no solo deben

lavarse las manos, sino bañarse ((Se ríe)). Y segundo, por el olor y porque van a seguir trabajando y van a manchar sus cuadernos, van a mancharlos de aceite. (Ent. Mtra\_15042010)

Lo dicho por la maestra puede interpretarse desde dos ángulos, el primero es que la docente buscó presentar el tema desde una perspectiva higienista. El otro ángulo de análisis tiene que ver con lo que ya había mencionado antes: la necesidad de eliminar todo rastro que el uso de los condones pudiera haber dejado en las manos de los estudiantes, porque ella considera que el olor y el aceite que dejan los condones son rastros que deben ser eliminados, quizá porque los considera sucios.

El próximo fragmento puede servir para ilustrar la actitud hacia el condón que mostró la maestra. La secuencia tuvo lugar a la mitad de la clase en que se llevó a cabo la “práctica sobre el uso del condón”, cuando la maestra pasó al frente a tres alumnos para realizar una demostración previa a la práctica, dio un condón a cada uno y les pide que lo revisen y posteriormente lo abran y se lo coloquen en los dedos.

Fragmento de la sesión No.5. “Cruz se equivocó”

Cruz: Yo me equivoqué.

Mtra: ¿Por qué dice Cruz que se equivocó? ((La maestra saca una bolsa de plástico de su mochila, se cubre la mano con ella, y se acerca a Cruz. Tocando el condón por medio de la bolsa le ayuda a colocárselo en los dedos)) A ver guarden silencio, nos va a explicar Cruz porque se equivocó. (RE\_190310\_Ses.5)

Al inicio del fragmento Cruz se equivoca al momento de seguir la indicación de colocarse el condón en los dedos, y la maestra se coloca una bolsa de plástico en la mano a manera de guante para ayudarlo, lo cual puede indicar que para ella el condón es un objeto que hay que evitar tocar directamente.

Usar una barrera para tocar un objeto, es una medida que generalmente se emplea como precaución, cuando se manipulan objetos o sustancias que pueden ser peligrosas al tocarlas de manera directa, o bien cuando se necesita tocar algo que puede ensuciar las manos.

Es importante mencionar que momentos antes de la secuencia mostrada en el fragmento anterior, la maestra se había colocado un condón en la mano. Entonces el hecho de que la maestra emplee una bolsa a manera de guante, para tocar el condón que estaba usando Cruz, podría ser interpretado como que ella considera sucio tocar un condón que ha sido usado por otra persona. También puede entenderse, en coherencia con las acciones de mandar a los alumnos a lavarse las manos, como que ella no quería ensuciarse las manos al ayudar a Cruz a colocarse correctamente el condón.

## **D) Cambiar el sentido de las participaciones de los estudiantes**

Aunque el tema “embarazos no deseados” no aparece como uno de los temas a los cuales la docente dedicara especialmente alguna de las sesiones, el tema fue abordado de manera constante en diferentes momentos durante la interacción que se llevó a cabo en las sesiones 5 y 6, cuando se revisó el tema “uso del condón”.

Para mantener el control en el grupo, la docente empleó también la estrategia de cambiar el sentido de las participaciones de los estudiantes, encaminándolas hacia las versiones de los contenidos que ella dirigía, o bien hacia aspectos de los temas con lo que parecía sentirse segura, como el tema de las implicaciones de un embarazo no deseado. Así se aprecia en el segmento siguiente:

Fragmento de la sesión No. 6 “Provocar un embarazo no deseado”

1. MTRA: Por qué es importante (lo que vieron en la clase anterior sobre el uso del condón). A ver, contéstala ((*En ese momento otro alumno intenta responder*)). A ver, (primero) Carlos y después Samy (Samuel)
2. CARLOS: Porque conocemos la sensibilidad del condón y cómo usarlo.
3. SAMY: Sabemos cómo usarlo, a dónde ponerlos para que no se echen a perder ((*lo dice mientras mueve un brazo acompañando lo que dice. Un alumno que está al lado de Samy intenta completar la respuesta de éste. La maestra le da la palabra.*))
4. MTRA: Noé.
5. NOÉ: Porque aprendimos que, si lo ponemos en lugares como la cartera, se van a echar a perder, y al momento de tener relaciones se va a romper y podemos provocar un embarazo no deseado, bueno, en la mujer.
6. MTRA: ¿Y ya podría ser papá, Noé? ((*Noé se encoje de hombros como apenado, o como si no supiera qué responder. Algunos alumnos responden que sí.*))
7. NOÉ: Sí.
8. MTRA: Bueno ¿ya debes ser papá? ((*Hace énfasis en la palabra “debes”*))
9. NOÉ: No. ((*En ese momento se escuchan muchas voces y risas*))

10. MTRA: A ver, dejen que él (Noé) me conteste. Si Noé tiene un hijo ¿ustedes lo van a mantener?
11. Aos: ¡Nooooo!
12. Ao: Lo va a mantener la mamá del niño, a la que embarazó. ((*Mientras varios alumnos hablan al mismo tiempo y lo voltean a ver, Noé se cubre la cara como apenado*))
13. MTRA: A ver Noé. Qué diría usted ¿Cuál sería tu conclusión?
14. NOÉ: Que no tenemos edad, no tenemos trabajo, ni nada con qué mantenerlo.
15. Ao1: Como quien dice no somos responsables para criar a un hijo.
16. Ao2: NO ESTAMOS PREPARADOS.
17. Ao3: Preparados sí estamos, lo que nos falta es responsabilidad.
18. MTRA: A ver quién dice que no están preparados.
19. Ao: Todos. ((*Varios alumnos hablan al mismo tiempo. Se escuchan muchas voces en el salón*))
20. MTRA: A ver los que levantaron la mano ((*los que dicen que no están preparados*)) explíqueme a los que no levantaron la mano por qué dicen que no están preparados. A ver Retana ((*Los alumnos siguen hablando al mismo tiempo*)) Que se haga el debate, pero en orden. (RE\_220310\_Ses.6)

La intervención de Noé (T. 5), se entiende como que él tiene información acerca de las complicaciones que implica provocar un embarazo no deseado. La docente lo cuestiona (T.7) como para pedirle que sea más explícito sobre tales implicaciones, o como si ella considerara que él no tiene suficiente claridad al respecto.

Además, la pregunta que le plantea la docente, parece confundirlo y responde que sí podría ser papá, probablemente asumiendo que, si tuviera relaciones sexuales con una mujer, ésta podría quedar embarazada. No obstante, en los turnos posteriores, la docente deja claro que ella se refiere a las condiciones necesarias para ejercer la paternidad.

La docente permitió que los estudiantes siguieran participando sobre el tema de “embarazo no deseado” que introdujo uno de los estudiantes. En un momento posterior al segmento presentado anteriormente, se presentó otro segmento en el que la docente retoma uno de los comentarios hecho por los estudiantes y le cambia el sentido.

Fragmento de la sesión No.6. “Reflexiones sobre la práctica del uso del condón: La maestra responde al comentario de Karen”

1. Mtra: Bueno jóvenes, que puedan embarazar a alguien no significa que estén preparados para tener relaciones sexuales ¿Verdad? ((*En ese momento dos alumnas que están sentadas cerca del escritorio comentan algo*)) A ver Karen, comparte con el grupo eso que le está diciendo a su compañera.
2. Ao: ¿Entonces cuándo estamos preparados? ((*Habla sin haber pedido la palabra. Se escuchan muchas voces*))

3. Karen: Pues que mi hermano dice que las chavas, pues que son diferentes casos, que algunas estamos preparadas desde antes, que somos más maduras que otras.
4. Mtra: A ver dice Karen que algunas son más maduras que otras, pero a ver Karen ¿Usted se imagina con un bebé? *((Se escuchan risas y algunas voces de alumnos))*  
(RE-220310\_Ses.6)

Karen hace alusión a la madurez, y aunque no entra en detalles al respecto, es posible entender que se refiere a madurez emocional, para involucrarse en una relación de ese tipo. No obstante, la maestra responde a la participación de Karen cuestionando si ella estaría preparada para tener un bebé, con lo que deja el significado de la “madurez” o el “estar preparados” en el terreno de la maternidad, dejando con esto de lado el significado de la sexualidad y las emociones y retomado en significado de la sexualidad como reproducción.

Las acciones de la docente parecen dirigir las participaciones hacia “las implicaciones de un embarazo no deseado”, tema que ha estado incluido en los programas anteriores donde los contenidos de sexualidad eran presentados desde una perspectiva de riesgos. Con esto la maestra dejó fuera de la interacción los aspectos relacionados con el erotismo, la afectividad y el inicio de la vida sexual de los estudiantes que pudieron estar implicados en las intervenciones, especialmente en la de Karen. Así se aprecia también en los siguientes segmentos, que corresponden la sesión No.6, cuando la docente dirigía un diálogo acerca las reflexiones sobre la práctica con el condón que realizaron la clase anterior.

Fragmento de la sesión No.6. “Reflexiones sobre la práctica del uso del condón”

1. Mtra: Bien, el señor *((Señala a Jeovany))* Nos decía que el M-Force es muy bueno ¿Usted cuál ha usado? *((Los alumnos se ríen))*
2. Ao: ¿Quién de aquí ha usado condones? *((Pregunta a sus compañeros))*
3. Ao2: ¡Noé! *((Se refiere a otro alumno))* (RE\_220310\_Ses.6)

Más adelante en esa misma sesión, la docente retoma esas participaciones, pero cambia el sentido de las mismas.

Fragmento de la sesión No. 6. “Reflexión de la práctica del uso del condón.”

Mtra: Primero, algunos conocieron el condón (porque) muchos no lo conocían ¿Verdad? Algunos otros hasta ya lo usaban ¿Verdad Noé? Como globitos con agua. *((Se refiere a uno de los alumnos a quien minutos antes sus propios compañeros señalaron como el único que ya había usado condones. Mientras la maestra habla, se escuchan muchas voces y risas en el salón))*

A VER JÓVENES, hablan ustedes o hablo yo, porque si no, no nos vamos a entender. Gracias (2). Ya vieron que el condón es fácil para poderlo usar ¿Sí? Segundo, vimos que es muy sencillo, conocimos cómo debe usarse el condón. (RE-220310\_Ses.6)

En el primer segmento la maestra pregunta quién ya ha usado el condón. Cuando le responden señalando a uno de los alumnos, quizá estaban entendiendo que el uso se refería a usarlo en una relación sexual, no obstante, en el segundo párrafo, la docente habla de su uso, en un juego que nada tiene que ver con la sexualidad. Así cambia el sentido de las participaciones de los alumnos, llevando el diálogo hacia un terreno en el que puede sentirse más segura: el de sus propias creencias sobre la ingenuidad o la falta de interés de sus estudiantes sobre la actividad sexual.

## **E) Atender más la forma de la tarea que el contenido**

En algunas sesiones la docente empleó estrategias para generar el interés en el grupo, controlar las intervenciones y encaminar las participaciones hacia una versión específica del contenido, mientras que, en otras, parece emplear estrategias enfocadas a que las tareas hechas por los estudiantes cumplieran con las características definidas por ella, y no tanto a que se revisara el contenido en el grupo.

Esto sucedió, sobre todo, para la revisión de las tareas que fueron encargadas para hacerse en casa. Por ejemplo, la tarea sobre el tema de las Cuatro Potencialidades de la Sexualidad consistió en realizar lo que la maestra denominó como “una revista”, en la cual, según sus instrucciones debían: “explicar las cuatro potencialidades de la sexualidad y hacer un comparativo de cómo es cada una en México y cómo es en otros países, usando recortes para ilustrar”.

A la revisión de esta tarea se le dedicó el tiempo total de una de las sesiones. La maestra fue entregando “revistas” y comentando frente al grupo algunas apreciaciones sobre las mismas. En el siguiente segmento, se observa cómo se llevó a cabo dicha revisión y en qué consistieron las observaciones que la maestra realizó a cada revista.

Segmento de la sesión No. 7. "Revisión de la tarea: revista sobre las cuatro potencialidades de la sexualidad humana"

*La maestra está de pie sobre la tarima, la clase está comenzando, va sacando trabajos de un fólter y se los va entregando a los alumnos y alumnas, mientras les hace comentarios sobre los mismos.*

1. MTRA: ((*Mientras le devuelve el trabajo a un alumno*)) Se lo devuelvo para que lo haga bien. Acuérdense que quedamos que íbamos a escoger un país del continente americano, uno del continente europeo y uno de medio oriente, y lo íbamos a comparar con México ¿Sí? Las cuatro potencialidades. ((*Al menos sobre cinco de los trabajos comentó que parecían diccionarios, de otros comentó que tenían definiciones y que ella no había pedido eso o que les faltaban las comparaciones. Muestra a la cámara un trabajo hecho en computadora y comenta*)) Éste, está muy bien, es el mejor que he revisado hasta ahora, nada más por la portada. Este trabajo lo voy a querer para la exposición. ((*Mientras va hojeando el trabajo va comentando*)) Me pone una entrevista con el Dr. Alberto Pereyra, sexólogo clínico, eso está muy bien, que pregunten si tienen dudas, que no les de pena, preguntarle a la maestra, o a la doctora ((*se refiere a mí*)) como lo hizo Sánchez ((*el alumno que elaboró el trabajo en cuestión*)), preguntarle a un especialista. ((*Muestra la página del trabajo donde está la entrevista mencionada, y se puede apreciar que se trata de un documento descargado de una página web*)) Está muy bien, nada más que le faltan las comparaciones ((*Estira el brazo con el trabajo para indicarle al alumno que pase por él. El alumno toma el trabajo*)) Muy bien, aplausos ((*Los alumnos aplauden y hacen expresiones de asombro*))  
*La maestra toma otro trabajo.* Aquí tenemos otra revista, que igual, es un diccionario con algunos recortes, ésta es de Samantha, trae recortes sobre enfermedades de transmisión sexual, pero no trae lo que les pedí ((*Muestra la revista a la cámara*)) Samantha no cumplió.  
((*Cuando Samantha pasa a recoger su trabajo le hace una pregunta a la maestra, pero lo hace en voz baja, por lo que no es posible registrar qué es lo que dice.*)). Que traiga primero los temas que pedí, que no los trae ahí, y luego la comparación.
2. Ao: Pero maestra ¿Cuántos países son?
3. Aa: Maestra ¿Cuáles eran los nombres de los otros países para comparar?
4. MTRA: ¿Los nombres? Usted los va a escoger. Si usted escoge Italia ¿Por qué? ¿Le gustan los italianos? ((*Algunos alumnos y alumnas se ríen*))
5. Ao: Le gustan los Ferraris
6. MTRA: Si escojo Dinamarca ¿Por qué? A ver a mí me gustan los canguros y quiero saber qué es lo que pasa en Australia. ((*Toma otro trabajo y comenta*)) Miranda, te voy a dejar una plana de mi nombre completo, porque me cambiaste el nombre ya está por terminar el ciclo escolar y no te sabes mi nombre ((*Entrega ese trabajo y toma otro*)) Este tiene una portada muy interesante dice "Revista de sexualidad" ((*Muestra la portada a la cámara y luego lee el contenido*)) A ver dice: "sexualidad y vínculos afectivos", pero a ver jóvenes ¿Recuerdan que hicimos una dinámica donde les pedí que pusieran con puros recortes qué era el género, el sexo y el rol sexual? Cuando di las instrucciones para la revista quedaron muchas dudas, y usted me está haciendo exactamente eso ((*Estira el brazo para entregarle la revista a la alumna y comenta*)) Mija, no son puros recortes. Quedamos que cuando hay dudas hay que preguntarlas ¿Qué les pedí?
7. CARLOS: Las cuatro potencialidades y compararlas
8. SHEILA: Pero es que no encontré
9. CARLOS: ¡Ni buscaste! ((*El alumno volteo hacia la compañera que acaba de hablar*))
10. SHEILA: ((*Mirando a la maestra*)) No lo encontré
12. MTRA: No lo buscó

13. CARLOS: ¡No lo buscaste Sheila!
14. MTRA: Jóvenes, es importante saber cómo se manifiestan los vínculos afectivos a la edad de ustedes ((*Pausa de un minuto aprox.*)) Ya sé que se quieren ir de vacaciones, pero se van a ir con tarea ((*Pausa de un minuto aprox.*)) De regreso de vacaciones van a venir sus compañeras de tercero a darles una charla sobre sexualidad, todas las dudas que tengan sobre las cuatro potencialidades me las dicen, o las escriben en unas tarjetitas para preguntárselas a ellas.
15. Ao: ¿Ellas nos van a explicar?
16. MTRA: Es interesante como trabajan ellas, incluso cuando estaban en primero hicieron una obra de teatro y les dijeron así, por medio de la obra de teatro a sus papás que no les tenían la confianza para hablar de sexualidad ((*Pausa de un minuto aprox.*)) Hay muchas formas de comunicación, no nada más la verbal, a veces se dice más con ademanes ((*Pausa de un minuto aprox.*)) Si tienen dudas hagan sus tarjetitas, quedan cinco minutos. ((*Se acercan tres alumnos a platicar con la maestra, pero están lejos de la cámara, por lo que no fue posible registrar qué decían. Termina de hablar con ellos y se dirige al grupo*)) (RE\_260310\_Ses.7)

Desde el inicio de la revisión que realizó la maestra, fue notorio el énfasis que realizó en los aspectos que tienen que ver con el formato de presentación: si estaba hecho a computadora o no, si incluía imágenes, si tenía el nombre del alumno o alumna y el nombre de ella. También durante la revisión, aunque no profundiza, tampoco evade temas como el componente cultural al recordarles que debían comparar información sobre sexualidad eligiendo algún país diferente a México (T.3)

En las participaciones 7 a la 3 se puede apreciar a un alumno asumir el rol de la maestra, cuando responde a la participación de una de sus compañeras. Cuando Sheila dice que no encontró información para realizar la comparación entre México y otros países, de alguna manera está poniendo en duda la viabilidad de la instrucción que dio la maestra. Cuando Carlos responde asegurando que no había buscado se coloca del lado de la maestra al defender la viabilidad de la instrucción.

En las secuencias de participaciones se puede observar cómo, partiendo de lo que la maestra va señalando, los alumnos, mediante preguntas y algunos intercambios argumentativos intentan comprender las instrucciones de la tarea. De manera que las construcciones realizadas mediante las interacciones giraron en más en torno a la forma de la tarea, que sobre el contenido.

Durante la secuencia, la maestra reconoce que quedaron dudas entre los alumnos respecto a las instrucciones de la tarea. En la Línea 6, responde a una pregunta acerca de qué criterios emplearían los alumnos y alumnas para seleccionar los países y realizar la comparación con México.



La respuesta parece alejar los criterios de selección de las cuestiones relacionadas con el tema abordado, pues menciona aspectos como: “A ver a mí me gustan los canguros y quiero saber qué es lo que pasa en Australia”, aunque antes había señalado a una alumna diciendo “Si usted escoge Italia ¿Por qué? ¿Le gustan los italianos?” Es notorio que los recursos empleados para explicar las instrucciones se relacionan con lo que ella considera puede ser interés para los estudiantes, en este caso, cuando pregunta “¿Le gustan los italianos?”, se refiere a una situación muy común entre los y las adolescentes, relacionada con sentir atracción erótica hacia alguien.

Ya para terminar la sesión, la maestra menciona una de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana y señala la importancia que ésta tiene en la vida de los estudiantes: “Jóvenes, es importante saber cómo se manifiestan los vínculos afectivos a la edad de ustedes”. Aunque no profundiza más, pues cambia el tema momentáneamente, luego lo retoma al mencionar que si les quedaban algunas dudas sobre las cuatro potencialidades podían planteárselas a sus compañeras de tercer año. Así es posible entender que ella reconocía que habían quedado algunas dudas, que podían ser resueltas en otro momento.

Aunque no profundizó en el tema y se centró en revisar la forma de la tarea, es posible señalar que la estrategia que empleó la maestra con esta tarea tenía como intención resaltar la importancia del tema y construir significados acerca de las Cuatro Potencialidades como aspectos de la sexualidad que son diferentes en cada cultura y época, es decir como construcciones sociales.

## **REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES DEL CAPÍTULO III**

En este capítulo presenté elementos que me permiten señalar algunos aspectos sobre las estrategias que empleó la docente para abordar los temas de educación sexual y dirigir la interacción con los alumnos y las alumnas. Dichos aspectos, analizados a la luz de la noción de que toda interacción sucede en un contexto social e históricamente situado (Wertsch, 1991), me permiten señalar que la docente empleó estrategias cuya intención primordial era la de que los estudiantes aprendieran sobre los temas y que comprendieran la relevancia de los mismos. Con esa intención, llevó a cabo actividades que habrían podido ser blanco de la censura por parte de algunos grupos conservadores.

Entre las actividades donde la maestra asumió los posibles riesgos, no solamente sociales respecto a lo que pudieran opinar algunos padres y madres de familia o sus propios pares, sino también riesgos en cuanto a que dichas actividades implicaban para ella la necesidad de poner en marcha otras estrategias para mantener el control ante el grupo. Entre dichas actividades estuvo la exposición y las canciones sobre la anatomía, fisiología e higiene del aparato reproductor masculino, la implementación de una práctica usando condones masculinos, así como la disección de un pene y testículo de toro reales que llevó a cabo en el laboratorio de ciencias.

Es importante mencionar que además del riesgo social que dichas actividades podían implicar y del riesgo en cuanto a la construcción de los contextos de interacción en el aula, la maestra asumió también el riesgo de que sus clases fueran observadas y grabadas en video.

La maestra asumió esos riesgos, muy probablemente porque como ella misma comentó en la entrevista, considera que a las personas les gusta cómo imparte los temas de sexualidad. También, considero que los años de experiencia

docente, especialmente el tiempo que tiene trabajando en esta escuela le brindan seguridad.

La experiencia docente de la maestra influyó en su posición respecto a la pertinencia de la inclusión de los temas de sexualidad en el programa de 1er año, pues considera que los alumnos y alumnas de 1er grado de secundaria se encuentran en una edad en la que aún no tienen interés hacia los temas de sexualidad, y si es que alguno sí lo tiene, entonces es porque ese alumno o alumna tiene un problema. Entendiendo que, según la docente, tener relaciones sexuales a esa edad representa un problema.

Tanto en sus opiniones sobre la pertinencia de los temas en el programa, como en la selección de temas que llevó a cabo, y en el uso de terminología propia del como el concepto “Enfermedades de transmisión sexual”, fue posible advertir ciertas continuidades respecto al programa de estudios con el que estuvo trabajando por más de 10 años, el Programa de 1993.

En la selección y el orden en que abordó los temas, se hizo evidente la influencia de su experiencia docente, con un programa cuya perspectiva para presentar los temas de sexualidad era higienista y de riesgo. Por ejemplo, presentó el tema “Enfermedades de Transmisión Sexual” como prelude de todos los demás temas del Bloque.

Volviendo al tema de los posibles riesgos en el abordaje de los temas de sexualidad, encontré que hubo disparidad en cuanto a la selección de temas, el orden en el que los presentó y el tiempo que dedicó a cada uno en el aula. Pues entre la selección que realizó sólo hubo un tema relacionado directamente con la sexualidad femenina, “ciclo menstrual”, al cual por cierto no le dedicó tiempo en el aula, evitando así que estuviera presente en las interacciones con los alumnos y las alumnas.

Uno de los posibles motivos por los cuales la maestra prefirió no abrir a la interacción los temas de sexualidad femenina, es que éstos temas la interpelan directamente como mujer, y quizá no estaba dispuesta a asumir el riesgo que representan las bromas y los comentarios que podrían hacer los varones en el aula.

Otros aspectos sobre los cuales se mostró evasiva, fueron aquellos que estaban vinculados a temas ciertos temas referenciados por los alumnos, y que hacían alusión a conocimientos sobre sexualidad construidos desde contextos extraescolares. Entre dichos conocimientos estaban algunas bromas en relación al tamaño del pene, y otros temas alternativos sobre sexualidad, como la existencia de diferentes preferencias sexuales.

Respecto al asunto de la existencia de diferentes preferencias u orientaciones sexuales, no sorprende que la maestra haya preferido evadir el tema, puesto que la propia Secretaría de Educación Pública continúa sin incluir dicho aspecto de la sexualidad a los programas educativos, y socialmente sigue siendo un tema controvertido.

La estrategia que empleó para evadir los temas controvertidos, sobre los cuales no estaba dispuesta a asumir riesgos, fue la de escuchar las participaciones de los alumnos haciendo alusión a tales temas, pero no hacer más comentarios, con lo que evitó que la interacción en el aula se encaminara hacia dichos asuntos.

Entre estos asuntos estuvieron también las bromas que hacían los alumnos en las que usaban estereotipos de género y palabras que hacían alusión a la sexualidad femenina como el término “golosa”, con el que algunos alumnos buscaron censurar a una alumna. El silencio ante tal situación pudo resultar en que las intenciones de censura por parte de los alumnos tuvieran efecto, sin que se cuestionaran los significados sobre la sexualidad que subyacen al uso de dicha palabra.

Por otra parte, su formación profesional como bióloga tuvo influencia en el empleo de terminología propia del lenguaje científico durante el abordaje de temas como el uso del condón, así como en el empleo de los recursos que ofrece el laboratorio de ciencias para realizar la disección de un pene y testículo de toro.

La maestra mostró seguridad al abordar los temas en donde su formación científica de otorgaban un respaldo, pero no fue así ante aquellos que requerían que abriera asuntos relacionados con la vida afectiva o el derecho al placer, por lo que para el abordaje del tema “Cuatro potencialidades de la sexualidad”, puso

énfasis en el formato de la tarea solicitada, y dando poca atención al contenido en sí.

Las estrategias a la que recurrió la docente, tanto para el abordaje de los temas en el aula como para las tareas para realizarse en casa, marcaron posibilidades para que los alumnos y las alumnas interactuaran entre sí y con los contenidos.

En ese sentido abrió posibilidades de interacción para los temas vinculados con la sexualidad masculina: “órgano sexual masculino”, y “uso del condón”, sobre todo si tomamos en cuenta que para este último empleó condones masculinos, y que realizó una actividad experimental en el laboratorio de ciencias para el primero. De manera que hubo riesgos que estuvo dispuesta asumir, como ya mencioné, cuando diversificó las posibilidades para los temas de sexualidad masculina, sin embargo, no estuvo dispuesta a asumirlos para los temas de sexualidad femenina.

Uno de los temas con los que la docente demostró sentirse segura es la prevención del embarazo en adolescentes, tema hacia el cual encaminó las participaciones de los estudiantes, e incluyó en las discusiones grupales a aquellas participaciones que versaban sobre dicho asunto.

En síntesis, los temas con los que pareció sentirse más segura fueron: embarazo no deseado, prevención de “ETS”, uso del condón masculino. Mientras que los temas respecto a los cuales no estuvo dispuesta a asumir riesgos fueron los relacionados con la sexualidad femenina, así como con aquellos cuya base se ubica en los estereotipos de género y el uso del doble sentido para tratar asuntos de sexualidad.

## **CAPÍTULO IV. LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS ANTE LOS CONTENIDOS DE SEXUALIDAD**

En este capítulo me propongo analizar la participación de los estudiantes en el aula, cuando se abordan contenidos de sexualidad, para ubicar algunos elementos que me permitan comprender los procesos sociales de construcción de significados sobre sexualidad, así como de los contextos de interacción en los que suceden dichas construcciones.

Entiendo como “participación” a la lógica con base en la cual se organiza la interacción social en el aula. Misma que implica reglas aplicadas a diversas situaciones y formas de comunicación, que se llevan a cabo en torno a una tarea de aprendizaje, dirigida principalmente por el o la docente, y que demandan que los estudiantes aprendan a seguirlas (Rockwell, 1995).

Uno de los resultados del análisis hasta aquí realizado es que las construcciones del contenido escolar en el aula no están definidas solo por las acciones de los y las docentes, sino que los estudiantes asumen un rol activo en las construcciones, poniendo en juego conocimientos, creencias y referentes de los cuales se han apropiado en espacios tanto escolares como extraescolares. (Candela, 1994, 1999; Nespor, 1997; Naranjo, 2009; Vistraín, 2009).

En el caso específico de los contenidos de sexualidad, me interesa analizar hasta qué punto los referentes extraescolares pueden influir en las posiciones que los estudiantes tomen respecto a los temas que se revisan en el aula, al ser sujetos sociales y participar en contextos culturales donde existen diversas narrativas sobre la sexualidad.

La mayor parte de dichas narrativas se sustentan en construcciones sociales sobre las diferencias de género. Algunas de estas narrativas, específicamente las que se difunden a través de los medios de comunicación, pueden tener mayor influencia sobre los adolescentes que la propia escuela, al parecerles más cercanas a sus intereses y formas de relacionarse entre pares. (Nespor, 1997)

Por otra parte, asumo junto con Candela (1996) que el proceso de construcción de conocimientos en el aula depende del contexto de interacción que se crea por medio de la trama de relaciones entre el docente, los estudiantes y el contenido. Las participaciones de los estudiantes y su toma de posición ante los contenidos, y ante las acciones de sus pares, contribuyen a la construcción de los contextos de interacción.

Para analizar los elementos implicados en las dos vertientes mencionadas, emplearé fragmentos de secuencias interactivas llevadas a cabo durante las siete sesiones que la docente dedicó a abordar los temas correspondientes al Bloque IV “La reproducción”. Aclaro que la mayor parte de las secuencias que empleo en este capítulo, fueron empleadas en el capítulo anterior pero analizadas con foco en las acciones de la docente. En este caso, serán analizadas desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas.

Teniendo como punto de partida la perspectiva de los estudiantes, el análisis que presento en este capítulo se estructura en dos vertientes analíticas que se complementan y entrecruzan en una relación dialéctica: la forma en que los alumnos participan expresando posicionamientos sobre el contenido y sobre las participaciones de sus pares, y sus aportes a la construcción de contextos de interacción y significados sobre sexualidad.

De manera que el capítulo se estructura en tres categorías analíticas con las que busco contribuir a comprender cómo participan los alumnos y las alumnas, y que significados aportan a las construcciones sociales sobre el contenido.

La primera tiene que ver con el interés que mostraron los alumnos y las alumnas hacia los contenidos revisados en el aula. Las formas en que participaron y que son consideradas como muestras de interés van desde el número de intervenciones por parte del grupo en general hasta las participaciones donde incorporan referentes distintos a los que la maestra empleaba para presentar los temas.

La segunda categoría analítica que reviso en este capítulo es lo que he denominado “posicionamientos” frente al contenido. Son acciones y actitudes que muestran los alumnos y las alumnas, que les sirven para “colocarse” o posicionarse

ante los contenidos revisados, como conocedores, como experimentados o bien como inexpertos, incluso como lejanos a los significados que subyacen a los temas revisados en el aula.

Para hacer visibles algunos elementos de esta segunda categoría analítica, emplearé la categoría teórica de “voces”, a partir de lo que ha planteado Wertsch (1991) retomando postulados de Bajtín:

(...) la noción de voz para Bajtín no puede ser reducida a una explicación de las señales auditivo-vocales (...). Se aplica tanto a la comunicación oral como a la escrita, y abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo. (Wertsch, 1991: 71)

En este caso, emplearé dicha categoría específicamente para analizar las referencias que hacen los alumnos y las alumnas a las opiniones o experiencias que retoman de sus amigos, familiares o personas con las que han tenido algún tipo de interacción, es decir las referencias en donde hacen uso de la “voz de otros”. Dichas referencias son usadas por ellos para posicionarse ante el grupo de determinadas maneras en relación a los temas revisados.

En la tercera categoría analítica procuraré mostrar cómo los roles y estereotipos de género derivan en asimetrías de poder, e influyen en la construcción de los contextos de interacción cuando se abordan los temas de sexualidad en el aula.

#### **IV.1. MUESTRAN INTERÉS Y APORTAN REFERENTES ALTERNATIVOS A LOS QUE EMPLEA LA DOCENTE**

Como expuse en el capítulo introductorio de esta tesis, los contenidos de sexualidad están estrechamente relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes. Por una parte, la etapa de la vida en la que se encuentran con cambios biológicos, psicológicos y en sus relaciones sociales, y por otra parte, la cultura a la que los adolescentes están expuestos de manera cotidiana, coloca a la sexualidad como



un aspecto central en los procesos de socialización, con el grupo de amigos del barrio, o de la propia escuela. Esto se añade a los modelos y estereotipos con personajes altamente sexualizados que se difunden en programas de televisión, canciones, la industria de la moda y la publicidad en general. De manera que no resulta extraño que los temas de sexualidad sean de interés para los estudiantes.

En este apartado analizaré tres segmentos interactivos que me sirven para ilustrar lo planteado anteriormente. El primer segmento corresponde a la sesión No.3, en la que los estudiantes expusieron sobre el aparato reproductor masculino y terminaron sus exposiciones con una canción sobre el tema, los otros dos segmentos corresponden a las sesiones No.2. y No.5, en donde la docente empleó la estrategia de plantear una pregunta abierta al grupo.

Segmento de la sesión No. 3. Exposición y canciones sobre el aparato reproductor masculino

*Una vez que los alumnos y las alumnas pasaron a pegar sus cartulinas, la maestra continuó con las instrucciones.*

1. Mtra: A ver jóvenes, ya quedaron nuestras cartulinas en su lugar, ahora va a pasar el equipo número uno, los demás, ya saben que deben guardar silencio, si hacen ruido o interrumpen a sus compañeros tienen dos puntos menos sobre la calificación final del bimestre. *((Un alumno pasa al pizarrón, lee lo que estaba escrito en su cartulina sobre el conducto anal. Al terminar pregunta al grupo))*
2. Ao: ¿Quiéren que la cante?
3. Aos: ¡Sí!
4. Ao: *((Cantando con tonada de rap)) El conducto anal te debes de cuidar, cada vez que te bañes lo debes de lavar, porque con el paso del tiempo se te puede infectar, y te puede dar cáncer anal y colapso rectal. ((Cuando termina de cantar hace un ademán con el brazo, como enfatizando la última parte de la canción. Los alumnos y alumnas que observaron le aplauden y se ríen)) (RE\_130310\_Ses.3)*

Así como el alumno cantó (T.4), otros alumnos, uno por cada uno de los seis equipos, pasaron al frente a exponer y a cantar. Las canciones hacían alusión a determinadas partes del órgano sexual masculino, y en éstas emplearon palabras que, en otros contextos, incluso en contextos escolares podrían ser blanco de censura, como la palabra ano o la palabra pene. Los alumnos que cantaron las canciones se mostraron seguros y hasta un poco orgullosos de sus actuaciones, mientras que sus compañeros espectadores pusieron atención durante las exposiciones y, hicieron expresiones de asombro y les aplaudieron al finalizar las canciones.

La docente no solamente no censuró las canciones, sino que esa fue la instrucción que les dio antes de la sesión, y ya durante ésta se aseguró de que todos pusieran atención y no interrumpieran a sus compañeros mientras exponían. (T.1). Esto contribuyó a la conformación de un contexto de interacción en el cual los alumnos se sintieran en confianza y mostraran interés en el tema.

La acción que se observa en el siguiente segmento ocurrió durante la sesión No. 2, cuando la maestra comenzó la clase lanzando una pregunta a los estudiantes.

Fragmento de la sesión No. 2. "Qué es sexualidad".

1. MTRA: Vamos a ver ¿Qué es sexualidad? Castillo *((se dirige a un alumno))* ¿Qué es sexualidad? *((Castillo no responde))* Corona *((se dirige a otro alumno))* ¿Qué es sexualidad?
2. CORONA: Pues es... *((baja la voz y no termina de responder))*
3. MTRA: Póngase de pie y conteste, por favor *((Corona se pone de pie))* Para usted ¿qué es la sexualidad? *((Corona sigue sin responder))*. A ver ayúdame Dolores ¿qué es sexualidad? *((se dirige a una alumna, la cual no había pedido la palabra))*
4. DOLORES: Una característica de las personas que nos permite relacionarnos *((lo dice en tono de pregunta))*
5. MTRA: Que nos permite relacionarnos (2) Ángel ¿qué es sexualidad? *((le pregunta a otro alumno))*
6. ÁNGEL: Es parte de la reproducción *((en tono de pregunta))*
7. MTRA: ¿Qué es sexualidad, Erik? *((le pregunta a otro alumno))*
8. ERIK: Es un proceso en el que los seres humanos se reproducen.
9. MTRA: No hablamos de reproducción. Arana ¿qué es sexualidad? *((le pregunta a otro alumno))*
10. ARANA: Ah, es por decir... tener sexo.
11. MTRA: ¿Tener sexo? ¿Eso es sexualidad? ¿Qué es sexualidad, Samantha? *((Le pregunta a otra alumna))*
12. SAMANTHA: Es parte de la reproducción *((en tono de pregunta))*
13. MTRA: Ya lo dijeron. ¿Qué es sexualidad, Noé? *((le pregunta a otro alumno))*
14. NOÉ: Lo que te describe como hombre y mujer *((en tono de pregunta))*
15. MTRA: Lo que te define como hombre y como mujer, eso es sexo ¿verdad? Pero (qué es) ¿sexualidad? (RE\_120310\_Ses.2)

Lo que me interesa resaltar de este segmento es que las participaciones de los alumnos fueron resultado de la presión ejercida por la docente. Los estudiantes no pidieron la palabra, sino que es la maestra quien los convoca de manera directa, llamándolos por sus nombres, a dar respuesta a la pregunta planteada.

Es relevante también que la mayor parte de las respuestas dadas por los estudiantes fueron expuestas en tono de pregunta, lo que indica que no estaban seguros de haber brindado la respuesta esperada por la docente. La reacción de la maestra Elena ante cada participación contribuye a la posible inseguridad de los estudiantes, puesto que, como señalan Edwards y Mercer (1988) entre las reglas del discurso escolar se considera que la repetición de una pregunta por parte del maestro supone respuesta errónea y demanda implícitamente otra respuesta.

En el segundo segmento que presento en esta sección se muestra una parte de lo sucedido durante la sesión No.5 en la que se abordó el tema “práctica sobre el uso del condón”, en éste se observa que la maestra igual que en el segmento anterior, comienza la clase lanzando una pregunta al grupo.

Segmento de la Sesión No.5. “Practica sobre el uso del condón”. Parte 1. “Motivos por los que no usan el condón”

1. MTRA: El día de ayer 6 de sus compañeros trajeron cosas suaves y cosas rígidas, esto es para que cuando hablemos de los anticonceptivos hablemos de una de las causas, razones y motivos por los que la gente no usa el condón. David ((*Se dirige a un alumno*)) ¿Cuál es el motivo por el que no usan el condón? ((*Una vez que la maestra terminó de plantear la pregunta, varios alumnos levantaron la mano y algunos comienzan a hablar*)). A ver, David ((*indicando que sólo David debe responder*))
2. DAVID: Porque quieren sentir más.
3. MTRA: Porque quieren sentir más. ((*Mientras David da su respuesta, se escuchan otras voces hablando sobre el tema, pero no se distingue en el audio qué es lo que dicen*)) Porque piensan que no sirve. A ver Rodrigo, siéntate ((*se dirige a un alumno que se levantó de su silla, levantando la mano para pedir la palabra*))
4. RODRIGO: Porque quieren experimentar qué se siente.
5. MTRA. Porque quieren experimentar qué se siente. Señorita deje de mover su silla ((*se dirige a una alumna a quien le indica con un movimiento de mano que responda a la pregunta planteada*))
6. Aa: Porque no saben usarlo. ((*En tono de pregunta*))
7. MTRA: Porque no saben usarlo
8. Aa1: Porque quieren embarazarse. ((*En tono de pregunta*))
9. Ao: También porque se les puede romper el condón ((*Habla al mismo tiempo que la alumna*))
10. Mtra: LEVANTEN LA MANO. Porque quieren embarazarse. ((*Varios alumnos piden la palabra, otros hablan al mismo tiempo*)).
11. Ao1: Porque no lo disfrutan.
12. Mtra: Porque no lo disfrutan.
13. Ao2: PORQUE NO QUIEREN
14. MTRA: Porque no quieren usarlo. ((*Mientras varios alumnos levantan la mano o hablan fuerte para que la maestra los escuche, en la parte de en medio del salón tres alumnos comentan algo relacionado con que el condón se puede romper, hacen ademanes y se ríen*)) (RE\_190310\_Ses.5)

La docente lleva a cabo acciones similares a las que realizó en el segmento correspondiente a la sesión No.2, planteó una pregunta abierta al grupo, va repitiendo las respuestas de los estudiantes, y repitiendo la pregunta. Sin embargo, la frecuencia y el tipo de participaciones de los estudiantes es distinto a lo que sucedió en la sesión No.2.

En el segmento de la sesión No.5, cuando la maestra anuncia que llevarán a cabo una “práctica sobre el uso del condón”, la mayoría de las participaciones son voluntarias. Algunos estudiantes hablan al mismo tiempo, otros levantan la voz para participar, y otros más se ponen de pie para llamar la atención de la maestra y lograr que les asigne el turno para dar respuesta a la pregunta. Es decir que por el interés que les reviste el tema, están dispuestos y dispuestas a romper una de las normas de interacción, y participan sin antes levantar la mano para pedir la palabra.

Si las acciones que llevó a cabo la docente fueron similares en ambos segmentos, ¿qué fue lo que provocó la diferencia en la frecuencia y el tipo de participaciones? Considero que la naturaleza de los contenidos y su vínculo con la vida cotidiana de los estudiantes influyó en la dinámica de participación y en la construcción de un contexto de interacción distinto en ambas sesiones.

El tema “definición de sexualidad”, y la pregunta “¿Qué es la sexualidad?” conllevan una connotación académica, misma que se vio expresada en las respuestas de los estudiantes, en cambio, el tema “práctica sobre el uso del condón” y la pregunta “¿Por qué las personas no usan el condón?”, hacen alusión a situaciones concretas, con las que los estudiantes parecen estar más familiarizados e interesados.

En las respuestas que dan los estudiantes a la pregunta “¿Por qué las personas no usan el condón?”, los estudiantes parecen hacer uso de un lenguaje coloquial, y de referentes que parecen haberse construido en contextos extraescolares. En cambio, en las respuestas que dan a la pregunta “¿Qué es la sexualidad?” los alumnos buscan repetir una definición lo más cercana posible al lenguaje escolar.

En ambas sesiones, la pregunta de la docente abre la posibilidad de que los estudiantes reflexionen sobre el contenido, y hagan uso de los conocimientos que

tienen sobre los mismos para participar y contribuir a la construcción social de los contenidos en el aula, no obstante, en la sesión donde revisaron la definición de sexualidad, no parecen tener referentes extraescolares como sí parecen tenerlos respecto al tema del uso del condón.

El interés de los alumnos hacia los temas y el conocimiento extraescolar que pueden tener sobre el mismo se expresa no solamente en la frecuencia y el tipo de participaciones que tienen cuando interactúan con la docente, sino también en las interacciones que llevan a cabo entre pares. Para ilustrar esto, presento el siguiente segmento, mismo que corresponde a la sesión No.5, cuando la maestra planteó otra pregunta al grupo: “¿Cuál es el motivo por el que (las personas) no usen el condón?”.

Segmento de la sesión No. 5 “Sí se rompe y se salen”

*Mientras la maestra va dando la palabra a cada estudiante y varios alumnos levantan la mano o hablan fuerte para que la maestra los escuche, en la parte de en medio del salón tres alumnos comentan algo relacionado con que el condón se puede romper, hacen ademanes y se ríen.*

2. JEOVANY: Sí, se rompe

3. DAVID: No se rompe.

4. JEOVANY: Sí se rompe y se salen ((Hace un ademán con las manos señalando su propio pene))

5. DAVID: Pero entonces lo sacas

6. Mtra: LEVANTEN LA MANO ((Se dirige al grupo)) A ver Jeovany ((Dándole la palabra a uno de los alumnos que minutos antes hablaba con otros en la parte de en medio del salón))

7. JEOVANY: ¿(Porque) También se les puede romper el condón?

8. Mtra: Porque se rompe el condón ((Repite la respuesta, pero no la escribe en el pizarrón. Otros alumnos participan respondiendo a la pregunta y ya no se hace mención de lo que mencionaron Jeovany y David)) (RE\_190310\_Ses.5)

En cuanto la maestra planteó la pregunta, los alumnos comenzaron a participar. Algunos llevaron a cabo diálogos entre pares simultáneos al que la maestra se encontraba dirigiendo. No existen muchas investigaciones que aborden la interacción en el aula desde la perspectiva de los estudiantes, sin embargo, las que se han realizado en ese sentido (Candela, 1999; Naranjo, 2006), ofrecen elementos para considerar que la interacción entre pares durante las clases también contribuye a las construcciones sociales sobre los temas abordados, aunque no correspondan

a la estructura básica en la que la docente plantea las preguntas y otorga turnos de participación para que los estudiantes respondan.

La interacción entre pares, en diálogos alternativos a los que dirigen los y las docentes, ha sido considerada como falta de disciplina por parte de los estudiantes sobre todo cuando los diálogos versan sobre temas que no tienen relación con el contenido, lo cual es interpretado como una muestra de “aburrimiento” o “desinterés” (Sandoval, 2000; Saucedo, 2005).

Sin embargo, en este caso, los alumnos platicaban sobre algo relacionado con el tema que se estaba abordando en el aula, por lo que no puede considerarse una muestra de desinterés. Más bien sería evidencia de que el tema, y específicamente un aspecto relacionado con éste, les parece interesante, tanto que, en vez de pedir un turno y esperar a que les sea asignado, comentan con el compañero que tienen al lado.

Es evidente que el asunto que David y Jeovany discuten tiene importancia para ellos, y que tienen conocimiento sobre el tema, más allá de lo que la maestra les ha explicado en el aula. En los turnos 4 y 5 hacen referencia a lo que puede suceder si el condón se rompe y qué hacer en esos casos. En ese diálogo está presente el conocimiento que tienen sobre cómo se llevan a cabo las relaciones sexuales y los posibles riesgos que éstas conllevan. Jeovany plantea el asunto al grupo cuando la maestra le da la palabra (T. 7), sin embargo, ésta no hizo eco del mismo, ni siquiera lo anotó en el pizarrón como sí había hecho con otros aspectos mencionados por los estudiantes.

Esto puede entenderse como una diferencia en la forma en que son concebidos los temas, pues mientras para Jeovany y David era importante saber si un condón se puede romper mientras está siendo usado, para la maestra esto no parece ser un asunto que deba abordarse en el aula. Tal vez porque ella no tiene el conocimiento necesario sobre el asunto, o bien porque no está dispuesta a asumir el riesgo que implica abrir en el aula una situación que implica hacer referencia a las relaciones sexuales.

Aunque la maestra no haya retomado el tema, la referencia hecha por los estudiantes pudo haber contribuido a la construcción social del condón como un

objeto que puede romperse durante las relaciones sexuales. La diferencia entre lo que para los estudiantes puede resultar importante e interesante, y las construcciones del contenido que dirige y retoma la maestra se hicieron evidentes en otras sesiones observadas. Como ejemplo de esto, presento el siguiente segmento, que corresponde a la sesión No.2, en la que se revisaron los conceptos de “sexualidad”, “rol sexual” y “género”, mediante una actividad que consistió en recortar imágenes de revistas y pegarlos en una cartulina para definir los conceptos mencionados.

#### Fragmento de la sesión No. 2. “Diferentes preferencias sexuales”

1. MTRA: Son parte, pero su imagen también lleva la sexualidad de cada persona. Entonces, a ver Jeovany, explíquenos qué es sexualidad.
2. JEOVANY: Que las personas pueden tener una relación, y si quieren pueden usar condón, que permite prevenir un embarazo. Y el rol sexual, es que un hombre no puede tener sangrado menstrual, las mujeres no tienen semen, las mujeres se pueden embarazar, el hombre tiene espermatozoides y las mujeres óvulos y que tienen diferentes preferencias.
3. MTRA: Y tienen diferentes preferencias. Bien. Me gustaría que Pamela les enseñara su cartulina.  
*((Pamela hace un gesto como de susto y luego se pone de pie y levanta su cartulina))* A diferencia de la mayoría Pamela, puso en su cartulina (imágenes de gente haciendo ejercicio, leyendo, jugando ¿Todo es parte de la sexualidad? Sí ¿Así lo entendimos jóvenes? ¿Todo mundo lo entendió así? ¿Entonces por qué nada más pusimos fotos de hombres o de mujeres? *((Mientras la maestra dice esto, va pasando lugar por lugar, poniendo un sello a los cuadernos de los alumnos))*. A ver Javier explícanos tu cartulina *((Se dirige a un alumno que está sentado en la fila de atrás))*.
4. JAVIER: Pues yo puse que no importa de qué género seas, si es hombre o mujer, se pueden relacionar hombre con hombre, y mujer con mujer, y no importa cómo se relacionen porque pueden tener...
5. Ao: Pueden tener diferentes preferencias sexuales. *((Un alumno que está al lado de Javier))*
6. JAVIER: Sí, preferencias sexuales. No importa la edad. *((Mientras da su explicación la maestra está de frente al pizarrón y de espaldas a Javier, revisando unos cuadernos. Javier termina su explicación, pero sigue de pie mirando hacia la maestra, como esperando una retroalimentación, tal como había hecho con los compañeros que lo antecedieron. El grupo está en silencio mirando unos a la maestra otros a Javier. La maestra pasa a otra actividad))*
7. MTRA: Bien jóvenes, entonces sacamos nuestros cuadernos, y vamos a anotar una definición de sexualidad. Ponemos “la sexualidad” como título.  
(RE\_120310\_Ses.2)

Las participaciones de Jeovany (T.No.2) y de Javier (T.4) incorporan un elemento a la definición de sexualidad que hasta ese momento no había sido mencionado por la maestra, ni por algún otro compañero o compañera. La noción de “preferencias sexuales”, y la posibilidad de formar parejas homosexuales.

Como ha señalado Candela (1999) los estudiantes utilizan las posibilidades que la actividad implementada por la docente les brinda para interactuar con los contenidos y para incorporar elementos distintos a los que la maestra demanda y que han sido utilizados por sus propios compañeros, para aportar significados y puntos de vista propios.

Es importante mencionar que los compañeros que lo antecedieron en la exposición de las cartulinas emplearon parejas heterosexuales e hicieron énfasis en la diferencia entre hombres y mujeres.

La participación de Javier (T.No.5) puede entenderse como una toma de posición respecto a lo que para él significa la sexualidad. Usa dos veces la expresión “y no importa que...”, una para referirse al género y otra para la edad, lo cual da cuenta que está asumiendo el hecho de que tales ideas pueden resultar transgresoras, o por lo menos diferentes a lo que la mayoría de las personas creen. En la expresión que emplea Javier subyace el significado de que las preferencias sexuales no dependen de la edad ni del género.

Aunque nadie más en el grupo hace comentarios sobre el tema, ni siquiera la docente (asunto que fue analizado en el capítulo III), el hecho de que Javier, Jeovany, y el alumno que participa en el turno No.5, mencionaran el tema, pese a no ser un asunto que se reconozca como parte del conocimiento escolar, indica que para ellos la diversidad forma parte de la sexualidad. Con esto podríamos entender que ellos han realizado su propia construcción del concepto, y consideran valioso hacer un aporte distinto a la construcción colectiva que se llevaba a cabo en el aula, marcando así cierta independencia de la dirección que realiza la docente.

Con la siguiente secuencia de imágenes me propongo mostrar otra parte interesante para el análisis de lo sucedido con la participación de Javier:





Imagen No. 3. Javier muestra su "collage" sobre la definición de sexualidad, rol sexual y género. En la cartulina se observa una fotografía donde aparecen dos hombres, Javier empleó esa imagen para ilustrar su idea sobre "diferentes preferencias sexuales".



Imagen No 4. La maestra revisa y pone sellos en los cuadernos, mientras en la parte de atrás del salón Javier exponía su collage.



Imagen No. 5. Aunque ya había terminado de exponer, Javier se queda de pie, mostrando su cartulina hacia la cámara.

La maestra no hizo comentarios sobre la exposición de Javier, a diferencia de las exposiciones anteriores, y tampoco parecía prestarle atención, lo cual puede ser entendido como una forma de rechazo.

Sin embargo, como se aprecia en las imágenes 3, 4 y 5, Javier se queda de pie, aunque la maestra ya había dado indicaciones de que sacaran cuadernos y escribieran una definición que comenzaría a dictar minutos después. Se queda de pie, y muestra su cartulina hacia la cámara (Imagen No. 5) como buscando llamar la atención y dejar alguna huella de lo que había hecho. Esto indica que para él era importante el tema que trajo al aula con su exposición.

De manera que, la referencia pública que hacen los estudiantes hacia los conceptos de “preferencias sexuales” y parejas homosexuales como parte de la sexualidad, implica la asunción de un riesgo, puesto que, como ha sido documentado por otros estudios (Mino, 2007; Rosales, A. y Salinas, F., 2017) y como lo señalan los propios funcionarios de la SEP (Moreno, 2016), la noción de diversidad sexual no ha sido incorporada a los programas de estudio, y es un tema que tampoco se aborda en la mayoría de los libros de texto existentes a nivel secundaria.

## **IV.2. SE POSICIONAN FRENTE A LOS CONTENIDOS**

### **A) Muestran diferentes actitudes frente al grupo**

La primera secuencia que he elegido para mostrar cómo los alumnos ponen en juego su posición respecto a los contenidos de sexualidad, sucedió en la sesión No. 5, dedicada a la práctica sobre el uso del condón. En esa secuencia se muestra una parte del momento en que la maestra Elena pide a dos estudiantes, un alumno y una alumna, pasar al frente para hacer una demostración. Fabiola y Édgar, pasaron primero; posteriormente otro alumno de apellido Cruz, pregunta si él también debe pasar, ya que momentos antes la maestra Elena le había entregado un condón. La

maestra le indica que pase. Finalmente, pasa Fabiola una alumna a quien la maestra le pidió que le ayudara a taparles los ojos a sus compañeros “por ser de las (alumnas) altas”.

Fragmento de la sesión No. 5. “Preparando la demostración sobre la práctica del uso del condón”

1. Mtra: ¿Ya lo revisaron? Ahora lo van a colocar. *((La maestra les indica con un movimiento de manos, que lo coloquen en sus dedos. Los alumnos se ríen y se voltean a ver unos a otros. En ese momento, con un movimiento rápido, Édgar acerca el condón hacia la bragueta de Cruz.))*
2. Cruz: Yo me equivoqué.
3. Mtra: ¿Por qué dice Cruz que se equivocó? *((La maestra toma una bolsa de plástico de su bolsa, se cubre la mano con ella, y se acerca a Cruz. Tocando el condón por medio de la bolsa le ayuda a colocarse el condón en los dedos.))* A ver guarden silencio, nos va a explicar Cruz por qué se equivocó *((En ese momento, Karen, la alumna que está al frente, se coloca el condón en los dedos, se acerca los dedos con el condón puesto hacia la nariz y dice algo en voz baja, pero haciendo un gesto evidente))*
4. Karen: ¡Qué asco!
5. Ao: ¡Ya lo quería chupar! *((Se refiere al gesto que realizó Karen))*
6. Mtra: A ver, es válido que lo huelan. Sabemos que hay de olores y de sabores *((Mientras la maestra dice lo anterior, los alumnos se ríen y un alumno en la fila de enfrente que también tiene un condón en los dedos y lo acerca a su nariz))*
7. Karla: No, es que huele feo *((Hace gesto de desagrado))*
8. Mtra: Ahora jóvenes, de casualidad, ¿quién trae entre sus cosas un pañuelo o mascada?
9. Ao: ¿Le sirve un kleenex? *((Se refiere a una marca de pañuelos de papel))*
- 10 Mtra: No, es para amarrarlo *((Hace el ademán de taparse los ojos))*  
(RE\_ 190310\_Ses.5)

En el capítulo anterior analicé una parte de este mismo fragmento, resaltando el momento en el que la maestra se coloca una bolsa para ayudar a Cruz cuando éste no sabía cómo colocarse el condón en la mano. En este apartado el foco de atención está colocado en las acciones que llevaron a cabo de los alumnos y las alumnas, especialmente Karen, en las que es posible apreciar determinadas actitudes ante el objeto que tenían en las manos.

El condón es un objeto que, al ser empleado durante las relaciones sexuales, está directamente relacionado con éstas. Aunque no se use para tal fin, como en este caso, trae consigo la referencia al coito. Por lo tanto, las actitudes que los

alumnos y las alumnas muestran ante éste, podrían mostrar la forma en que éstos se posicionan ante las relaciones sexuales.

Cuando Cruz dice que se equivocó al colocarse el condón (T.2), muestra una actitud con la que se posiciona como no conocedor e inexperto respecto al manejo de los condones, y por lo tanto ante las relaciones sexuales.

Por su parte Karen hace un gesto de asco cuando se acerca el condón a la nariz (T.5). Es relevante que cuando ella lleva a cabo esa acción, uno de los alumnos que estaba al frente hizo un comentario “Ya lo quería chupar”. Dicho comentario puede ser entendido como que el alumno tiene información acerca de las variantes en las relaciones sexuales, específicamente, parece ser una referencia al sexo oral. Por tanto, el alumno se posiciona ante el grupo como alguien que conoce sobre el tema, y que se atreve a hablar de un asunto que subyace al tema del uso del condón, y del que no se habla directamente en el aula, que son las relaciones sexuales y las variantes en dicha práctica.

Ante la acción de Karen y el comentario que hizo el alumno, la maestra parece validar el gesto de la alumna, haciendo referencia a que existen condones de sabores y olores. Con lo que, sin decirlo directamente, hace referencia a las variantes en las relaciones sexuales. Sin embargo, Karen parece apartarse de tal asunto, y muestra una actitud de desagrado ante el condón (T.7).

Karen se posiciona ante el uso del condón no solamente como poco experimentada, como en el caso de Cruz, sino como alguien a quien francamente le desagradan los condones. Tal vez como una forma de evitar las bromas que podrían hacerle sus compañeros, y que, de hecho, le hicieron, como el comentario del alumno que estaba al frente de la fila (T.5)

Algunas de las actitudes expuestas por los alumnos y la alumna durante la demostración se pueden apreciar en las imágenes 6, 7 y 8.



Imagen No.6

Los dos alumnos y la alumna que pasaron al frente para realizar la demostración sobre la práctica del condón, sostienen un preservativo.



Imagen No.7

Édgar juega con el condón que le dieron para la demostración.



Imagen No.8

Édgar acerca el condón a la bragueta de Cruz.

Con estas imágenes me es posible hacer una comparación entre las actitudes que mostraron los tres alumnos. En la imagen No.6, el gesto de Karen expresa asombro y un poco de pena, mientras sostiene el condón alejándolo de su cuerpo. En medio

de la misma imagen se observa a Édgar, quien tiene una posición corporal que indica desenfado, con un gesto facial que puede indicar familiaridad hacia el objeto. Finalmente, Cruz, quien aparece al lado de Édgar, sostiene el condón, todavía en su envoltura, y hace un gesto como de curiosidad o ingenuidad.

En la imagen No. 7, se aprecia a Édgar, quien antes de recibir la indicación desenrolla el condón y se lo coloca en los dedos con un gesto de despreocupación, como mostrando que tiene familiaridad con el objeto. Posteriormente, en la imagen No. 8, se observa un movimiento que hace al acercar el condón a la bragueta de Cruz, hizo esto aprovechando que la maestra Elena estaba de espaldas. El movimiento que hace Édgar evidencia el conocimiento que tiene acerca de su uso, por lo menos de la parte del cuerpo en la que se coloca.

Las acciones que fueron realizadas por Édgar pueden ser consideradas, en conjunto, como una actuación ante sus compañeros. Él aprovecha la posibilidad que le dio la docente con la demostración sobre la práctica que más tarde realizaría todo el grupo, usando como escenario para posicionarse como experimentado ante el uso de los condones.

Como mencioné en párrafos anteriores, el condón es un objeto representacional, que trae al aula los significados sobre la sexualidad que se le han asociado, de manera que con sus actitudes, Édgar, Karen y Cruz se posicionan ante tales significados. Mientras Karen y Cruz muestran una actitud que puede interpretarse como de extrañeza y timidez, Édgar busca mostrarse ante el grupo con una identidad que lo coloca como sexualmente activo o por lo menos sexualmente conocedor.

En el siguiente fragmento, se muestra la continuación del segmento de la sesión No. 5 que presenté anteriormente, cuando la maestra Elena realiza la demostración de la práctica con cada uno de los estudiantes que se encontraban al frente.

Fragmento de la sesión No.5. “Demostración de la práctica sobre el uso del condón”

1. Mtra: Fabiola venga, que es usted de las altas. Vamos a hacer con Karen el primer experimento ((*Cuando pasa Fabiola y tras escuchar lo que dijo la maestra la mayoría de los alumnos en el grupo hacen una expresión como de asombro*))
2. Mtra: Póngase detrás de ella ((*Detrás de Karen*)) y le vas a tapar los ojos ((*Se dirige a Fabiola que ya está parada detrás de Karen. En ese momento la maestra toma una de las maquetas con objetos y se acerca a Karen, mientras Fabiola le tapaba los ojos.*))
3. As: ¡Aaaaaah! ((*como en señal de que habían entendido alguna otra cosa, y ahora les quedaba claro*))
4. Mtra: Escuchen bien, necesitamos estar callados para que puedan escuchar. Yo voy a poner los dedos de Karen sobre un material ((*se refiere a los objetos de que están en la maqueta*)), ustedes no van a decir nada y ella nos va a decir qué está tocando. (3) ¿Qué está tocado? ((*Le pregunta a Karen, mientras coloca la mano en la que ésta tiene puesto el condón sobre uno de los objetos que están en la maqueta.*))
5. KAREN: ¿Algodón?
6. Mtra: ¿Qué está tocando? ((*Cambió la mano de Karen de lugar en la maqueta*))
7. KAREN: ¿Esponja?
8. Mtra: ¿Qué está tocando? ((*Cambió de lugar la mano de Karen*))
9. KAREN: Tela.
10. Mtra: ¿Qué está tocando?
11. KAREN: No sé.
12. Mtra: ¿No siente? (2) ¿Es suave? ¿Es duro?
13. KAREN: ¿Es rasposo? ((*Los demás alumnos observan en silencio*))
14. Mtra: Bien, suéltela ((*Le da la indicación a Fabiola para que destape los ojos de Karen*))  
Nos va a comentar qué fue lo que sintió, percibió ((*Se refiere a Karen*)) ¿Percibió si era suave?, ¿si era esponja?, ¿si era un zacate? Ahora tóquelo con la mano ((*Acerca nuevamente la mano de Karen a la maqueta. Karen mueve la cabeza en señal de negación, comenta algo que no es audible*)) ¿Qué tanto por ciento perdió la sensibilidad? ¿Un 5 por ciento? ¿Un diez por ciento?
18. KAREN: Un 10 por ciento.
19. Mtra: Un 10 por ciento. Váyase a lavar las manos, por favor. A ver, ahora usted ((*Se dirige a Édgar, mientras lo toma del brazo, luego toma el brazo de Fabiola, indicándole que se coloque detrás de él y le cubra los ojos*)) De la misma manera que lo hicimos con Karen, él ((*Édgar*)) nos va a decir en voz alta qué es lo que está tocando ¿Qué cree que sea? ((*Mientras coloca su mano en un objeto de la maqueta*))
20. ÉDGAR: Una bola de pelos ((*Algunos alumnos se ríen. La maestra sigue moviendo la mano de Édgar para que toque otros objetos de la maqueta, pero sus respuestas son inaudibles*))
21. Mtra: Ahora va a volver a tocar ((*lo dice mientras acerca una bolsa para que Édgar ponga el condón que empleó*)) ¿Qué tanto perdió la sensibilidad?
22. ÉDGAR: Un 50 por ciento.
23. Mtra: Un 50 por ciento. Ve a lavarte las manos, por favor ((*lo impulsa poniéndole la mano en el hombro y empujándolo suavemente hacia la puerta. Édgar sale del salón sacudiendo la mano en la que se colocó el condón*)). Ahora con Cruz, lo mismo ((*Fabiola le tapa los ojos y lo presiona con los brazos como abrazándolo, mientras se ríe, los demás alumnos y la maestra también se*

*ríen)) Igual, en voz alta nos va a decir. A ver fuerte ((Cruz habla en voz baja, pero la maestra, Fabiola y los estudiantes que sí escuchan la respuesta se ríen con cada respuesta que da. Cuando termina el ejercicio la maestra le acerca una bolsa y le pide que ponga ahí el condón que usó. Cruz pone el condón en la bolsa mientras hace un gesto de asco)) A ver, ¿qué pasó con Cruz? Le preocupaba más que Fabiola lo estuviera abrazando ((se ríe y los alumnos también. Cruz hace un gesto con los hombros, como de estar apenado. Los alumnos hacen un sonido como: ¡UUUyyy!! y se ríen)) (RE\_190310\_Ses.5)*

La respuesta que ofrece Édgar a la pregunta de la maestra provoca las risas de sus compañeros (T.20), principalmente de los hombres, puesto que el significado que subyace en ésta tiene que ver con la forma coloquial en la que se denomina al vello púbico. Esta acción se suma a las acciones no verbales que había mostrado minutos antes, y forma parte de la actuación que llevó a cabo ante el grupo, para posicionarse como alguien sexualmente experimentado y, además, al darle esa respuesta a la maestra, se mostraba también como alguien osado.

Fabiola, la alumna que les cubrió los ojos, mostró actitudes diferentes durante los turnos correspondientes a Karen y a los dos alumnos, Cruz y Édgar. Especialmente entre los dos alumnos, puesto que, mientras con Édgar mantuvo cierta distancia corporal, siendo necesario que la maestra la acercara a él, con Cruz redujo tanto la distancia al punto en que llegó a presionarlo contra su cuerpo.

La diferencia en el trato que mostró Fabiola tal vez fue una especie de posicionamiento personal ante las actitudes que uno y otro mostraron durante la misma práctica. Mientras que Édgar se mostró desenfadado y dando muestras de su “familiaridad” con el uso del condón, Cruz se mostró tímido, un poco apenado e inexperto, llegando incluso a pedirle ayuda a la maestra porque se equivocó al momento de colocarse el condón en los dedos. De manera que Fabiola tomó distancia, física y simbólicamente, de la experiencia sexual que Édgar mostró, mientras se acercó y jugó con la inexperiencia y timidez de Cruz.

Las acciones que se llevaron a cabo durante la muestra de la práctica, con las dos alumnas y los dos alumnos al frente me permiten comprender las implicaciones personales que tienen los temas de sexualidad para los alumnos y alumnas. Las acciones que mostraron los cuatro para posicionarse ante el tema



revisado, contribuyeron a la construcción de un contexto de interacción que abrió posibilidades para que los alumnos hicieran bromas, a la vez que algunas alumnas como la propia Karen se mostraran apenadas y buscaran mantenerse a salvo de dichas bromas.

## **B) Usan las voces de otros**

En la sección anterior de este capítulo expuse segmentos interactivos donde los alumnos y alumnas realizan ciertas acciones, no necesariamente verbales, con las que buscan mostrarse como conocedores y experimentados, o bien como inexpertos y tímidos respecto a los temas de sexualidad. En esta sección mostraré segmentos en donde los estudiantes hacen referencia a experiencias y dichos relatados por familiares o conocidos suyos como recursos retóricos para mostrar posturas específicas respecto a los contenidos revisados.

El segmento que presento a continuación es parte de la sesión No. 6, en donde la maestra dirigía una reflexión grupal acerca de la “práctica del uso del condón” que realizaron la clase anterior.

En la sesión No. 6 “Esos condones don de los Chafitas”

1. Mtra: Fíjense bien, los condones que yo traje, no les pedí condón porque a veces no traen lo que se les pide, los condones que yo traje son muy gruesos.
2. Ao: Son de los chafitas. *((Interrumpe a la maestra. La palabra Chafita se usa para designar algo de poca calidad y bajo costo))*
3. Ao2: Se rompen.
4. Ao3: Mi primo dice que por eso casi embaraza a su novia *((Los alumnos se ríen y hacen gesto de asombro))*
5. Mtra: ¿Por qué dice que casi embaraza a su novia
6. Ao3: Porque se le rompió, (es que) era uno del seguro *((Se refiere a que era un condón de los que distribuye de manera gratuita el sistema público de salud))*  
(RE\_220310\_Ses.6)

Durante esta clase la maestra dirigía una reflexión grupal sobre la práctica del uso del condón que realizaron la clase anterior, en la que le interesaba mostrar cómo usando un condón como guante en la mano es posible conservar la sensibilidad suficiente como para reconocer objetos tocándolos sin mirarlos, por lo que podemos

entender que cuando ella dice que los condones eran gruesos, buscaba justificar el que algunos estudiantes no hayan podido identificar los objetos. No obstante, uno de los alumnos la interrumpe para hacer un juicio sobre el tipo de condones que les proporcionó la maestra durante la clase anterior, ante lo cual otros alumnos responden y continúan un diálogo sobre la calidad y eficacia de diferentes condones. En este diálogo los alumnos parecen alardear de su conocimiento de los condones, en una especie de presunción.

En el turno No. 4, el alumno usa la narración sobre lo sucedido a su primo para contribuir a la versión que se estaba construyendo en el aula, es decir que, utiliza la voz de su primo para participar, con lo que se muestra conocedor, pero no directamente experimentado.

En esa misma sesión, otros alumnos también usaron las voces de otros, para participar y contribuir a las construcciones discursivas en el aula. Para ilustrar esto, muestro el siguiente segmento:

En la sesión No. 6 “Karen habla sobre madurez”

1. *Mtra: Bueno jóvenes, que puedan embarazar a alguien no significa que estén preparados para tener relaciones sexuales ¿Verdad? ((En ese momento dos alumnas que están sentadas cerca del escritorio comentan algo)) A ver Karen, comparta con el grupo eso que le está diciendo a su compañera.*
2. *Ao: ¿Entonces cuándo estamos preparados? ((Habla sin haber pedido la palabra. Se escuchan muchas voces))*
3. *KAREN: Pues que mi hermano dice que las chavas, pues que son diferentes casos, que algunas estamos preparadas desde antes, que somos más maduras que otras.*
4. *Mtra: A ver dice Karen que algunas son más maduras que otras, pero a ver Karen ¿Usted se imagina con un bebé? ((Se escuchan risas y algunas voces de alumnos))*  
(RE\_220310\_Ses.6)

En otros apartados de este mismo capítulo he mostrado ejemplos de cómo los alumnos y alumnas llevaron a cabo diálogos alternos a los que dirigía la docente, para hablar con sus pares sobre ciertos temas relacionados con los contenidos de sexualidad que les resultaban interesantes. En este caso, Karen hablaba con su compañera acerca del inicio de la vida sexualmente activa para las mujeres.

Cuando la maestra la llama a compartir con todo el grupo el asunto del que hablaba con su compañera, Karen usa la voz de su hermano. Por la forma en la

que hace la referencia, parece que lo presenta como una voz “autorizada”, o por lo menos como alguien que sabe sobre el asunto.

Karen usa la voz de su hermano, lo que puede ser entendido como una manera de exponer una idea sin responsabilizarse directamente de ésta, no obstante, en la misma participación (T.No.3) se incluye dentro de la explicación (“...*algunas estamos preparadas desde antes, que somos más maduras que otras*”), es decir se asume como una de las chicas a las que su hermano se refiere. Es decir que ella se identifica en esa etapa de vida y con las posibles dudas y disyuntivas que surgen para las adolescentes.

Probablemente Karen buscaba abrir a discusión en el grupo el tema de la madurez y del inicio de las relaciones sexuales, y no era la única interesada en el tema, puesto que la participación del alumno en el turno No.2, indica que compartía la duda sobre el momento en que estarían preparados para tener relaciones sexuales. No obstante, en el turno No.4, la maestra Elena, parece ignorar el hecho de que Karen hizo referencia a su hermano como el responsable de la idea, la coloca a ella como la autora, a la vez que cambia el sentido de la participación y resignifica la noción de “madurez” a la que Karen hace alusión. Mientras la alumna habla de una forma de madurez emocional necesaria para iniciar una vida sexual, la docente se refiere a la madurez necesaria para ejercer la maternidad como si ésta fuera la única madurez relevante.

Otro ejemplo del uso de voces de amigos y familiares como recursos de los estudiantes en las interacciones discursivas sucedió al inicio de la sesión No. 5, cuando la maestra preguntó al grupo “¿Por qué las personas no usan el condón?”

Fragmento de la sesión No.5. “Una amiga le dijo a otra amiga... pero dice mi mamá...”

1. ALMA: Porque piensan que no van a salir embarazadas a la primera. ((*Al escuchar lo que comenta la alumna, la maestra voltea*))
2. AOS: Se escucha un abuceo por parte de algunos alumnos, a la vez que otros hablan al mismo tiempo
3. MTRA: A ver ¿me permiten escuchar a su compañera? ((*Mientras mira a la alumna, que está sentada en la fila de enfrente, la mira como indicándole que hable*))
4. ALMA: Una amiga le dijo a otra amiga que lo hiciera ((*Se refiere a tener relaciones sexuales*)) que si era la primera (vez) no se iba a poder embarazar, pero dice mi mamá que eso es ignorancia.
5. MTRA: A ver, por ignorancia ((*Lo dice mientras lo escribe en la lista que tiene el pizarrón*)) Entraría dentro de la ignorancia ¿o no? ((*Mientras la maestra escribía en el pizarrón y comenta lo dicho por la alumna, varios alumnos hablan y se ríen*))

6. Ao: ¡Por menso!  
7. Aos: Risas (RE\_190310\_Ses.5)

En el turno No. 1 Alma hace referencia a uno de los mitos que circula entre los adolescentes y jóvenes en nuestro país, respecto a que una mujer no puede quedar embarazada durante su primera relación sexual (CONAPO, 2014). Lo hace mencionado que la información fue transmitida por una amiga hacia otra, es decir usando la voz de alguien que ubica como lejano a ella, para referirse a algo que considera un error. Luego usa la voz de su mamá, colocándola como figura autorizada para descalificar un mito (Turno. No. 4).

En la participación de Alma parece haber una intención de ubicar las ideas consideradas erróneas lejos de sí misma y de las personas cercanas a ella, cuando dice “una amiga le dijo a otra”, mientras que las ideas que considera correctas son colocadas en voz de una persona cercana y que además representa autoridad para ella. Esto puede entenderse como una toma de posición respecto al uso del condón, se identifica con lo que señala como los dichos de su madre, no así con aquellos de una persona lejana.

En el turno No.6, un alumno se refiere a la situación que expuso la alumna empleando el adjetivo “menso”, que coloquialmente es empleado para designar a quien se comporta de manera poco inteligente. Esto puede interpretarse como que reconoce que el no usar condón desde la primera relación sexual constituye un error, es decir que también está tomado una posición al respecto.

Una situación similar sucedió durante la sesión No. 6, cuando la maestra dirigía una reflexión grupal en torno a la práctica que realizaron la clase anterior.

#### Fragmento de la sesión No. 6 “Me dijo mi papá”

OMAR: Es que el otro día, cuando hicimos la maqueta (*se refiere a las maquetas con objetos que usaron en la clase anterior*), le dije a mi papá que si me compraba los condones, pero me dijo mi papá que no, que no me tenía que dar pena, que fuera yo a la farmacia a comprar los condones que no era nada malo. (RE\_220310\_Ses.6)

En este fragmento, Omar parece reconocer que en el contexto social en el que él vive existe una ideología que concibe a los jóvenes de su edad como personas no

autorizadas para tener vida sexual activa, pero emplea la voz de su papá para cuestionar dicha ideología. Se aprecia que, para Omar, su padre representa una voz autorizada, por ser la voz de alguien sexualmente experimentado, con la cual puede tomar partido.

La participación de Omar abrió una reflexión grupal respecto a las vicisitudes por las que pasan los adolescentes cuando intentan comprar condones en la farmacia. La interacción discursiva sobre el tema continuó de la siguiente manera:

Fragmento de la sesión No.6 “Como nos decía una señora”

1. CARLOS: Pero es que luego da pena ir a la farmacia y (decir) “me da unos condones”, se te quedan viendo así ((*Hace un gesto como de extrañeza o asombro. En ese momento los alumnos se ríen y comentan, por lo que se escuchan muchas voces y risas en el salón*))
2. MTRA: A ver, guardamos silencio, escuchamos a Carlos. Pero es mejor... ((*completando el comentario de Carlos*))
3. CARLOS: Pero, o sea, es mejor ir a pedirlos que.... ((*No termina la frase*))
4. Ao: Como nos decía una señora en la primaria, es mejor ir a pedir un condón que ir a pedir dinero para la medicina porque ya te contagiaste.  
(RE\_220310\_Ses.6)

Carlos describe una situación en la que se aprecian varios aspectos vinculados con la construcción de identidades: primero, él se asume como parte de un grupo o sector a quienes el resto de la sociedad no les atribuye el derecho a tener vida sexual activa y, por lo tanto, no tendrían que comprar condones.

En el turno No. 4, otro alumno expone el argumento con el que cuestiona la ideología de las personas que consideran que ellos no deberían comprar condones, y atribuye su autoría un personaje con quien tuvo algún tipo de interacción durante la primaria. Esa persona pudo haber sido una madre de familia, o alguien que trabajaba en la escuela donde estudiaba, y así sin decir cuál es el vínculo que dicha persona tiene con él, le atribuye la autoridad necesaria como para decir algo con lo que parece estar de acuerdo.

El tema de la compra de los condones continuó como objeto de reflexión en el grupo, donde varios alumnos compartieron narraciones al respecto. Una de éstas se puede apreciar en el siguiente fragmento, que es continuación del anterior.

Fragmento de la sesión No.6 “Yo tengo un amigo”

1. RODRIGO: Yo tengo un amigo que fue a comprar unos condones, pero como la señora de la farmacia conoce a su mamá (a la mamá del amigo), que la señora (de la farmacia) sale y va por su mamá del chavo, y ya no se los vendieron (los condones).
2. MTRA: ¿Eso estuvo bien? ((*Pregunta al grupo*))
3. Aos: ¡Nooooo!
4. Ao: Un chavo fue a la farmacia a comprar un condón, pero el de la farmacia de dijo, no, espérate, no...
5. Aa: ¿Qué es mejor, que se los dé o que se contagie de alguna enfermedad?
6. MTRA: ¿Tiene razón su compañera? ¿Qué es mejor que le vendan los condones o que se contagie de alguna enfermedad?
7. Aos: Qué se los venda ((*Varios contestan al mismo tiempo*))
8. Ao1: Es que luego dicen “hay no tú estás muy chiquito para eso” y no te los venden.
9. Ao2: Pero, aunque estés chiquito puedes embarazar a una chava.  
(RE\_220310\_Ses.6)

Los estudiantes continúan usando las voces de otros, como recursos. En este caso Rodrigo comienza como un relato (T.1) en el que describe cómo dos mujeres adultas parecen estar de acuerdo en no permitirle a un joven comprar condones. Esas mujeres adultas, la señora de la farmacia y la madre del amigo, en el discurso de Rodrigo, estarían representando ideas con las que él parece no estar de acuerdo.

El desacuerdo con las personas que creen que no se deben vender condones a los adolescentes parece ser un acuerdo entre los estudiantes y la maestra. Los argumentos que emplean para debatir esa idea se centran en dos aspectos: el riesgo de contraer alguna enfermedad y el de provocar un embarazo no deseado. Por otra parte, el consenso alrededor de la idea de que tienen derecho a comprar condones parece estar centrado en los hombres, puesto que en ninguna de las intervenciones los estudiantes hicieron referencia a alguna situación que involucrara a las adolescentes en la compra de los mismos.

Lo que es notorio en todos estos fragmentos es la cantidad de participaciones de los alumnos y algunas alumnas, expresando sus inquietudes, usando las voces de otros como un recurso para no asumir la responsabilidad directa sobre temas que pueden ser considerados tabú.

### **C) Usan referentes de los medios de comunicación**

El uso que los estudiantes hacen de los conocimientos extraescolares en los procesos de aprendizaje en el aula ya ha sido documentado en diversos trabajos de investigación con perspectiva etnográfica. En los cuales se analizaron segmentos de clases teniendo como objeto de estudio las interacciones de los estudiantes (Candela, 1991; Nespór, 1994, Naranjo, 2009; Vistraín, 2009)

Por otra parte, tomo en cuenta los datos de la Encuesta Nacional del uso del Tiempo 2014, uno de los cuales indica que, la actividad de recreación más común entre los jóvenes es ver televisión, destinando para ello en promedio 9.7 horas a la semana (INEGI, 2014).

En esta parte del capítulo analizo segmentos de interacción en donde se aprecia cómo los estudiantes emplean referentes sobre sexualidad correspondientes a los modelos difundidos a través de los medios de comunicación. La mayoría de los programas que se transmiten en televisión, especialmente los que están destinados a la población joven, difunden historias en las cuales se presentan modelos de cómo ser joven y cómo vivir las relaciones de pareja y la sexualidad.

A continuación, analizo algunos segmentos para ubicar cómo usan esos modelos, qué significados sobre sexualidad se construyen empleando dichos referentes y cómo los usan para posicionarse en relación a los temas revisados.

Comienzo por la sesión No.2, donde los alumnos tenían por consigna usar revistas, tijera y pegamento, para realizar un collage en el que solo con imágenes representaran las definiciones de “sexualidad”, “rol sexual” y “género”. Las revistas usadas eran las que difunden noticias de los espectáculos, especialmente sobre los actores actrices, modelos y cantantes que aparecen en Televisión.

Aunque no me fue posible captar los diálogos que llevaban a cabo cuando trabajaban en equipos, sí pude escuchar algunos comentarios mientras caminaba entre las sillas. Uno de estos diálogos es el siguiente:

Fragmento de la sesión No.2. “¡Mamacita!”

1. Ao1: ¡Maribel Guardia! ¡Mamasita! ((*Lo dice mientras señala la foto de una artista que posa en bikini*))
2. Ao2: ¡Pásamela!  
(RE\_120310\_Ses.2)

Los alumnos hacen evidente su reconocimiento a la actriz que aparece en la imagen seleccionada empleando la expresión “mamacita”, que es usada en lenguaje coloquial para referirse a las mujeres que se consideran sexualmente atractivas. Dicha expresión ha sido replicada en los programas de televisión que los alumnos ven, así como en varias canciones que se difunden en los medios.

En otro equipo, dos alumnas reían, hacían expresiones de asombro y admiración, mientras comentaban algo sobre una de las imágenes que contenía la revista que hojeaban. Esa imagen era la fotografía de un modelo masculino conocido como “Latin Lover”, quien aparecía usando ropa ajustada y mostrando un cuerpo musculoso.

De manera que en la selección de imágenes y en las composiciones que realizaron los alumnos y alumnas se hicieron presentes los modelos sobre belleza corporal que se han construido desde los medios masivos, en donde los cuerpos de hombres y mujeres deben tener ciertas características para ser presentados como sexualmente atractivos.

Una vez que los estudiantes terminaron de recortar y pegar las imágenes con las que diseñaron sus cartulinas, la maestra les pidió que expusieran al grupo lo que habían realizado. El siguiente segmento corresponde a una de esas exposiciones.

Fragmento de la sesión No.2. “Bibi Gaytán y Eduardo Capetillo”

- Mtra: Jaison, enséñeme su cartulina por favor, desde ahí. ((*Jaison, quien estaba en las filas de atrás, había caminado hacia el frente para mostrar su cartulina. En la cartulina aparecen tres imágenes de parejas*))
- Ao1: ((*Mirando la cartulina de Jaison*)) (Son) Bibi Gaytán y Lalo Capetillo  
(RE\_120310\_Ses.2)



En el fragmento Jaison muestra la imagen de una pareja reconocida por los alumnos, puesto que se trata de un actor y una actriz. Ambos son considerados como sexualmente atractivos, por lo que representan un modelo de los estándares sobre la belleza y el ser atractivos. Además, esos personajes se casaron, es decir que son un matrimonio, en términos del modelo institucionalizado en los países occidentalizados como la unión legal de un hombre con una mujer.

En la selección de la imagen que emplean estos alumnos para definir sexualidad, es posible ubicar dos discursos conservadores, uno que dicta que las parejas deben ser heterosexuales, y otro que ubica al matrimonio como el trámite legal y moralmente aceptable mediante el cual se tiene “permiso social” para vivir la sexualidad en pareja.

Otros estudiantes también usaron referentes provenientes de programas de televisión que no son conocidos por la mayoría. Sobre esto ofrezco como ejemplo el siguiente segmento:

Fragmento de la sesión No.6. “Como en 16th and pregnant”

1. KAREN: *((Se ríe como apenada))* Pues no, sí está cañón, como en el programa de 16th and pregnant, donde las chavas embarazadas salen en un programa *((Se refiere a un programa que transmiten en televisión por cable llamado 16 y embarazada, en el que muestran la vida cotidiana de algunas madres solteras adolescentes en los Estados Unidos))*.
2. Ao: ¿En dónde?
3. KAREN: 16th and pregnant, pasa los jueves a las 8 por MTV *((Un canal de TV de paga))* (RE\_220310\_Ses.6)

El referente que usó Karen no parece ser compartido por sus compañeros, por tratarse de un programa que se transmite por televisión de paga. Aunque no sea compartido por todos, es relevante que una alumna lo haya empleado como recurso para participar en el diálogo grupal, puesto que dicha referencia le sirvió para posicionarse como conocedora del tema y sumarse a lo que en ese momento parecía ser un consenso en el grupo, acerca de los inconvenientes que puede generar un embarazo no planeado para los y las adolescentes.

Durante la misma sesión (No.6), hubo otros momentos en los cuales los estudiantes emplearon algún referente de los medios de comunicación masiva para posicionarse como conocedores, tal como se aprecia en el siguiente segmento. La

secuencia tuvo lugar al inicio de una clase en la que la maestra les pide a los alumnos opinar acerca de la práctica sobre el uso del condón que realizaron la clase anterior.

Fragmento de la sesión No. 6. “Sentían rico (...) los condones eran M-Force”

1. MTRA: (...) Les pedí que anotaran (...) ¿Qué dijeron tus compañeros? Al tocar ¿Qué decían?
2. JEOVANY: Decían que era suave, que era duro, que sentían como tela...
3. OMAR: ¡Que sentían rico! *((Interviene sin levantar antes la mano para pedir la palabra. La mayoría de los alumnos se ríen))*
4. MTRA: ¿Quién dijo que sentían rico?
5. Aos: Omar.
6. MTRA: A ver Omar. Omar sentía rico. Cuéntenos por qué sentía tan rico. *((Los alumnos miran a Omar y se ríen, otros comentan entre ellos))*
7. JEOVANY: Es que eran “M forcé” *((Se refiere a una marca específica de condones. Los alumnos se ríen))*
8. MTRA: Eran unos “M Force” ¿Qué son los “M Force”? ¿Qué pasa con los “M Force”?
9. Ao1: Que sientes más.
10. Ao2: Que es más grueso y que sientes más.
11. Ao3: Es muy seguro, pero cosquilludo *((Los alumnos se ríen, mientras voltean a ver a cada alumno que va comentando))* (RE\_220310\_Ses.6)

Durante el tiempo que llevé a cabo el trabajo de campo era posible ver anuncios espectaculares donde se promocionaba el uso de los condones de la marca referida por los alumnos (T.7). De manera que, aunque en la televisión abierta no se transmiten anuncios sobre condones en los horarios en los que es más probable que los jóvenes los puedan ver, los alumnos y alumnas están expuestos a dicha publicidad a través de los espectaculares presentes en las avenidas más concurridas de la ciudad.

La frase “seguro, pero cosquilludo”, (T.11) fue usada en la campaña con la que en ese tiempo se hacía publicidad a los condones con textura de la marca específica ya mencionada. De manera que el uso de esa frase por parte de los alumnos, indica que tienen conocimiento acerca de las marcas y características de los condones que se anuncian a través de algún medio, que puede ser la TV u otro como los carteles espectaculares.

La frase proveniente de la publicidad sobre condones que emplearon los alumnos, está planteada en doble sentido, es decir que es un juego de palabras que hace alusión de manera indirecta a otros significados no explícitos. Éste no fue

el único momento en el que los estudiantes usaron frases o palabras en doble sentido como recurso retórico en el aula, más adelante mostraré otros ejemplos.

En este caso, el uso de la frase formulada en doble sentido provocó las risas de la mayoría de los estudiantes, lo que da cuenta de que el referente es comprendido y compartido por todos, o por lo menos por la mayoría, y que su expresión en el aula se considera un hecho cómico.

Los alumnos usaron frases en doble sentido e hicieron referencia a la publicidad sobre condones porque el contexto de interacción se los permitió. La maestra abrió la posibilidad de que participaran, ellos usaron esos referentes que podrían ser motivo de censura en otros contextos escolares, la maestra no los reprimió, sus compañeros se rieron, y todo esto contribuyó a que ellos hayan podido realizar tales participaciones.

Para mostrar un ejemplo sobre el uso de palabras en doble sentido que se difunden en los medios masivos de comunicación, presento una secuencia de interacción ocurrida durante la misma sesión (No. 6). La maestra preguntó al grupo “¿Qué les pareció la práctica?”, como varios estudiantes respondieron que les había parecido interesante, la maestra preguntó “¿Por qué les pareció interesante la práctica?”. Una de las alumnas respondió a esta segunda pregunta:

Fragmento de la sesión No.6. “¡Golosa!”

1. QUETZALIN: Porque dicen que hay algunos que no lo usan porque no se siente, pero hay algunos con los que SÍ SE SIENTE ¡EH! ((*Voltea a ver a uno de los alumnos de las filas de atrás y mueve el brazo como señalándolo*))
2. AOS: ¡Ayyyy, la Quetzalin!
3. Ao2: ¿Cómo lo sabes?
4. Ao3: ¡GOLOSA! ((*Se escuchan risas en el salón*))
5. JEOVANY: QUETZALIN, pero si ya vimos que, si te pones el condón, (pues) no se siente lo mismo tocarlo así ((*Toca la paleta de su silla con la mano*)) que tocarlo con el condón, además... ((*Ya no termina*))
6. MTRA: Bueno, pero además el pene no lo van a andar trayendo por todos lados ¿O sí? ((*Los alumnos se ríen, algunos hacen gesto de asombro, un alumno que está sentado al frente de la fila se lleva las manos a la cara y hace un gesto como de susto*)) A ver jóvenes, como dice Jeovany, no es la misma sensibilidad en las manos que en el pene, pero bueno, en las manos me permitió ver que sí tengo sensibilidad. Muchos sí identificaron el objeto, y muchos no lo identificaron, siento que por pena, (pensaban) “Ay, me están viendo” o “no quiero que me vean. (RE\_220310\_Ses.6)

En el fragmento, Quetzalin habla de manera contundente y se dirige hacia uno de sus compañeros, quien estuvo en el mismo equipo que ella durante la práctica del uso del condón (T.1). Ante la participación de Quetzalin, sus compañeros reaccionaron con expresiones de asombro, como si no fuera algo común escuchar a una de sus compañeras hablar de manera tan segura y directa (T.2). Uno de los alumnos la cuestiona haciendo alusión a su vida sexual (T.3), puesto al preguntar “¿Cómo sabes?”, parece deslizar la posibilidad de que ella tenga experiencia con el uso de los condones, y por lo tanto en las relaciones sexuales.

La intervención que parece haber sintetizado esas expresiones entre asombro y cuestionamiento, es la palabra que dice en voz alta otro de los alumnos en el turno No.4. Esa palabra es usada de manera común en algunos programas de televisión y canciones que son muy conocidos en el contexto social en que viven los estudiantes, y se usa para designar a las mujeres que se muestran muy interesadas en la sexualidad. Específicamente, en uno de los programas más vistos, la palabra es empleada por un personaje masculino para censurar ciertos comportamientos que realiza su esposa. Por lo que podemos señalar que, en este caso, esa palabra fue usada también como una forma de censurar la participación abierta y decidida que realizó Quetzalin sobre algunos condones con los que “sí se siente”.

Al mismo tiempo que la reacción de censura por parte de sus compañeros, Jeovany, el alumno al que Quetzalin dirige su participación, responde argumentando la razón por la cual él considera que no se conserva la sensibilidad cuando se usa un condón (T.5), y sobre esto la maestra responde, argumentando también, en este caso, para defender la idea de que con el condón se conserva la sensibilidad.

Llama la atención que la maestra haya hecho referencia a la participación de Jeovany para argumentar a favor de la conservación de la sensibilidad (T. 6), cuando fue Quetzalin quien defendía esa idea, mientras Jeovany la cuestionaba.

El uso de la palabra “golosa” en el aula, cuyo significado compartido representa una forma de indicar a las mujeres que no deben mostrarse interesadas en la sexualidad, la manera y el momento en que fue empleada, así como la

reacción de la maestra, son elementos que se sumaron a la conformación de un contexto de participación que pudo resultar no tan favorable para que las alumnas participaran con confianza y seguridad.

En resumen, el uso de este referente por parte de los alumnos que censuraron a Quetzalin, así como los modelos de belleza, de pareja y las frases e información obtenida por medio de la publicidad sobre condones, constituyen parte del conocimiento que los y las alumnas han construido en contextos extraescolares. Por lo que pude mostrar en los fragmentos, dichos conocimientos son empleados en el aula para representar cómo deben verse las mujeres y los hombres para ser considerados sexualmente atractivos, cómo deben conformarse las parejas y cómo es un matrimonio, cómo debe ser un buen condón, cómo debe ser una relación sexual, cómo debe ser la vida de una adolescente y por qué no debe quedar embarazada. Cuando dichos referentes son empleados por los estudiantes para participar en el aula, son incorporados a las configuraciones de significados sobre los contenidos, y también influyen en las construcciones de los contextos de interacción.

### **IV.3. GENERAN ASIMETRÍAS DE PARTICIPACIÓN ENTRE HOMBRES Y MUJERES**

#### **A) Monopolizan y usurpan los turnos de participación**

En los registros se aprecia que la interacción en el aula estuvo marcada por la diferencia en el tipo y la frecuencia de las participaciones entre alumnos varones y alumnas mujeres. En esta parte del presente trabajo pretendo mostrar y analizar las secuencias en donde se aprecian dichas diferencias.

Comenzaré presentando un fragmento de la sesión No.6 en la que se realizó una reflexión sobre la práctica realizada la clase anterior. La secuencia de interacción que se muestra en el fragmento ocurrió mientras los estudiantes,

principalmente los alumnos se mostraban muy interesados en participar. Algunos ni siquiera levantaban la mano para pedir la palabra y hablaban al mismo tiempo que sus compañeros.

Fragmento de la sesión No.6. "Las niñas hoy no han participado"

1. Mtra: A ver, vamos a escuchar ahora a las niñas. Las niñas hoy no han participado. Karen ((*Se dirige a una alumna*)) ¿Tú qué opinas de la práctica?
2. Karen: Estuvo padre ((*Su expresión corporal es como de apenada*))
3. Mtra: Estuvo padre. ¿Por qué?
4. Karen: ((*Ríe como apenada*)) Porque no sabía cómo... ((*No termina la frase*))
5. Mtra: Karen ¿Cómo has cambiado? ((*Quizá la maestra se refiere a que Karen se comporta de manera distinta de como lo ha hecho en otras ocasiones*)).
6. Ao1.: Es que dice que no quiere hablar porque ((*Inaudible*))
7. Mtra: Primero, algunos conocieron el condón (porque) muchos no lo conocían ¿Verdad? Algunos otros hasta ya lo usaban ¿Verdad Noé? Como globitos con agua. ((*Se refiere a uno de los alumnos a quien minutos antes sus propios compañeros señalaron como el único que ya había usado condones. Mientras la maestra habla, se escuchan muchas voces y risas en el salón*)) A VER JÓVENES, hablan ustedes o hablo yo, porque si no, no nos vamos a entender. Gracias (2). Ya vieron que el condón es fácil para poderlo usar ¿Sí? Segundo, vimos que es muy sencillo, conocimos cómo debe usarse el condón. Bueno ¿Me gustó la práctica? ((*En referencia a la primera pregunta que planteó al final de la clase anterior*)) Dolores ¿Le gustó la práctica?
8. Dolores: Sí ((*Dijo algo más, pero en voz baja. No fue posible escucharla*))
9. Ao2: Emocionante
10. Mtra: Se emocionó tanto
11. Ao3: Porque sintió que estaba teniendo una autoexploración erótica.
12. Mtra: No escuché a Dolores ((*Las voces y risas de los demás alumnos no permiten que se escuche lo que dice la alumna*)). Dolores ((*Le indica que hable, pero vuelve a hablar en voz muy baja y no es audible*)). Le pareció interesante, pero no nos dice por qué. Miranda ((*Se dirige a otra alumna*)) ¿Qué le pareció la práctica?
13. Miranda: Interesante.
14. Mtra: Ahora todo mundo dice que fue interesante.
15. Itzel: A mí se me hizo rara.
16. Mtra: A usted se le hizo rara ¿Por qué? ((*Algunos alumnos hablan mientras la maestra espera la respuesta. Un alumno se muestra muy insistente en responder la pregunta, pero está lejos de la cámara y lo que dice no puede quedar registrado*)) Usted ya contestó ((*Le dice al alumno que quiere responder*)) Deje que ella conteste
17. Itzel: Pues fue extraño ((*Se encoje de hombros y se mueve como apenada*))
18. Mtra: Claro, no es algo de rutina. ¿Fabiola, usted cree que es algo importante aprender a usar el condón?
19. Fabiola: Sí.
20. Mtra: ¿Por qué?
21. Fabiola: Para, este... para no tener infecciones. ((*Lo dice en tono de voz muy bajo, casi inaudible. varios alumnos que están a su alrededor hablan al mismo tiempo, mientras la observan. En ese momento Fabiola levanta la voz*)) PARA CUIDARNOS DESPUÉS DEL CUCHI CUCHI. ((*Los alumnos se ríen y hacen gesto como de sorpresa*))
22. Mtra: Sierra ((*Se dirige a una alumna*)) ¿Le pareció importante?
23. Sierra: Sí. Porque así aprendimos como... La sensibilidad ((*Lo dice en voz baja y como apenada*)) Porque así aprendimos sobre su importancia. ((*Termina diciéndolo en voz baja y riendo con timidez*)) (RE\_220310\_Ses.6)

La maestra reconoce de manera directa que las alumnas, en esa sesión, habían participado menos que los alumnos, y recurre a preguntarles directamente. Por los comentarios que realiza la maestra Elena, podemos entender que la poca participación de las alumnas en comparación con la frecuencia con la que participaron los alumnos no ocurre de manera regular en otras sesiones, sino que estaba sucediendo en ésta en particular. No obstante, revisando las secuencias de participaciones correspondientes a la sesión No. 5, específicamente a la primera parte, cuando la docente planteó una pregunta abierta al grupo, encuentro que la frecuencia de participaciones entre alumnos y alumnas también tuvo diferencias, siendo más frecuente la participación de los primeros.

Para aproximarnos a una posible explicación al respecto, considero relevante poner atención en las reacciones que los alumnos muestran ante cada participación de sus compañeras, un asunto que se observa de manera recurrente en el segmento es que los alumnos interrumpen a sus compañeras, hablando al mismo (turnos 9, 16 y 21), mientras que en otras ocasiones responden en lugar de ellas (turnos 6 y 11).

Cuando los alumnos responden en lugar de sus compañeras, es decir que de alguna forma usurpan el turno de participación, lo hacen para señalar aspectos que, según ellos, explican la situación que señaló la docente al inicio de la secuencia. En el turno No.6, la maestra le dice a Karen que cómo ha cambiado, en referencia a su actitud tímida, y uno de sus compañeros responde en lugar de Karen, para explicar la actitud de ésta.

En otro momento en el que un alumno responde en lugar de una de las alumnas, turno No. 11, aunque no está claro si la frase “es que sintió que estaba teniendo una auto exploración erótica”, estaba dirigida a explicar la participación de Dolores (T.8) o la de su compañero (T. 9) la intención de explicar la respuesta del otro está presente. En este caso, la frase que empleó el alumno alude al conocimiento de un tema de sexualidad que no se había revisado en el aula, relacionado con la masturbación.

Cuando una persona responde en lugar de otra, frecuentemente lo hace porque considera que ésta no puede expresarse correctamente o bien porque considera tener un mayor conocimiento sobre el tema o asunto en cuestión. Estas situaciones pueden entenderse desde lo que Manrique (2014) señala como relevante para inferir roles y relaciones de poder, de dominación o de solidaridad entre los hablantes, en los contextos de interacción, “es importante preguntarse quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo mantiene sus turnos de habla a lo largo de la interacción”.

Los alumnos toman la palabra de manera más frecuente que las alumnas, y participan con mayor seguridad que ellas, además las interrumpen y usurpan sus turnos de participación, por lo que podemos entender que en esta sesión el contexto de participación estuvo marcado por una dinámica de asimetrías de poder, en el que los alumnos, aparentemente, ejercieron poder sobre las alumnas.

Al respecto, Candela (1999) encontró que, si bien existe una asimetría que forma parte de la naturaleza de la interacción escolar, en la que es el docente quien tiene el “poder institucional” (Citando a Erickson, 1986), pero los estudiantes también hacen uso de un poder local en el aula, planteando preguntas, evaluando las respuestas de sus compañeros y contra argumentando algunas versiones del contenido que presentan los docentes. En este caso, yo encuentro que los estudiantes pueden ejercer un tipo de poder monopolizando y usurpando los turnos de participación de las mujeres.

Las acciones que llevan a cabo los alumnos, monopolizando y usurpando los turnos de participación, contribuyen a la construcción de un contexto de interacción que puede inhibir las participaciones de las alumnas, empoderando a los varones en el aula.

Ante el empoderamiento de los alumnos, las alumnas responden de diferentes formas, una de éstas es mantenerse en silencio durante los momentos en los que ellos hacen bromas y se ríen. Pero también ejercen algunas formas de resistencia al hacer uso de la palabra de manera contundente, tal como lo hizo Quetzalin cuando dijo en voz alta que hay condones con los que sí se siente, o como Fabiola en el registro que presenté anteriormente, cuando alzó la voz para



decir que durante la práctica del condón aprendieron a “cuidarnos después del cuchi cuchi” (T.21).

Las participaciones deliberadas de las alumnas eran seguidas por burlas de los alumnos que descalificaban el derecho a la participación de las mujeres con la misma legitimidad que ellos.

Las intervenciones deliberadas y en donde se mostraban con mayor seguridad, de las alumnas sucedían generalmente hacia el final de las sesiones, mientras la maestra iba otorgando turnos de participación e implementando estrategias para guiar las mismas. Algunas veces eran conminadas por la maestra para hablar, en otras pedían la palabra. De manera que puedo entender que, ante un contexto de interacción que no era favorable para que ellas realizaran intervenciones, aprovechaban los momentos en que la maestra mantenía el control para poder participar sintiéndose más seguras.

## **B) Usan el albur como recurso de poder**

En una de las entrevistas que llevé a cabo con alumnos y alumnas del grupo, pude explorar sus opiniones respecto a las diferencias que, respecto a la frecuencia de las participaciones señaló que la maestra Elena, y que yo misma pude registrar durante las sesiones.

En la entrevista participaron cinco alumnos y cinco alumnas, duró aproximadamente 40 minutos, se llevó a cabo en el aula donde toman clases de manera habitual y fue grabada en video.

Fragmento de la entrevista con alumnos y alumnas. “Los hombres son más albureros que las mujeres”

1. ENT: Después, cuando la maestra platicó con ustedes acerca de esa práctica sobre el condón, ella pidió que participaran las niñas y comentó que las niñas participan menos que los niños ¿Ustedes creen que sea así? **A ver, me gustaría escuchar a las niñas.** ((Las niñas mueven la cabeza asintiendo, pero no alcanzan a responder cuando los niños ya están respondiendo por ellas))
2. BRANDON: Ahorita también, porque, por ejemplo, en la primera pregunta que usted nos hizo, nosotros sí contestamos y ellas no.
3. DAVID: Como que les da pena hablar de ese tema.
4. ENT: ¿Por qué les da pena?

5. ITZEL: Es que ellos (los niños) lo toman con morbo. ((*Las demás niñas asienten con la cabeza*))
6. JUAN MANUEL: Es que los hombres son más albureros que las mujeres
7. ENT: ¿Qué es ser alburero?
8. ITZEL: Que toman por otro lado las palabras.
9. JUAN MANUEL: ((*Habla al mismo tiempo que Itzel*)) Que una cosa por otra, y ellas dicen que lo decimos en doble sentido. ((*Otros niños hablan al mismo tiempo tratando de explicar qué son los albures*)) Es que, como se dice, el hombre, suele, este, interpretar las cosas, en lugar de que fueran buenas, las hace malas.
10. ENT: ¿Qué sería algo bueno, y qué sería algo malo?
11. DAVID: Por ejemplo, tú dices “dame eso”, y pues piensan que... ((*Hace un movimiento levantando la cadera y señalando su entrepierna*)), y pues dicen “pues ven, arrímate” ((*Se ríe como apenado*))
12. ADRIÁN: Es cuando lo toman a mal, que uno dice “dame eso”, y ellos dicen “pues ven, arrímate” ((*Hace el mismo movimiento que antes hizo David, levantando la cadera y señalando su entrepierna*))
13. DAVID: O sea que van a pensar en eso.
14. ENT: ¿En qué?
15. DAVID: (En el) pene
16. ADRIÁN: (En el) pene ((*Niños y niñas se ríen*))
17. ENT.: ¿Y las niñas, no hacen ese tipo de bromas? ¿O sí las hacen?
18. ADRIÁN: A veces ((*Los niños comienzan a hablar al mismo tiempo, diciendo que las niñas sí hacen esas bromas. Simultáneamente las niñas mueven las manos y la cabeza señalando que no las hacen*))
19. SHEYLA: No, no lo hacemos.
20. BRANDON: Algunas sí las hacen, son muy escasas, pero sí las hacen.
21. DAVID: Sí lo hacen.
22. JUAN MANUEL: Una que otra.
23. BRANDON: Es rara la vez. Son más como, delicadas ((*Niños y niñas se ríen*))
24. ENT: Y cuando platica, por ejemplo, un grupo de 4 ó 5 niñas, con un solo niño ¿también usan el albur?
25. DAVID: Es que luego, a ver, por ejemplo, un niño dice “yo le metí, no sé qué cosa a ((*hace una pausa*)) a la computadora, y luego sí hay algunas niñas que se ríen.
26. BRANDON: Pero luego te dicen “¡Aaay suciooo!” ((*En un tono de voz más agudo que el suyo. Las niñas se ríen*))
27. JONATHAN: Cuando dices “ciento uno”, te dicen “¿cuántos sientes?”
28. ENT: ¿Por qué alburean los niños?
29. JUAN MANUEL: También depende de la educación que traigan desde casa, porque a veces los descuidan.
30. BRANDON: A veces los niños de primero de primaria dicen eso y ni siquiera saben qué significa.
31. JUAN MANUEL: Ajá. Una vez, cuando yo iba en 1º de primaria me hicieron esta seña ((*levanta el dedo medio de la mano*)) y no sabía ni qué era, cuando se la hice a mi hermano me dio un zape, ((*manotazo en la cabeza*)) pero yo no sabía.
32. ENT: ¿Las niñas recuerdan alguna clase de el Bloque IV ((*Bloque en el que se revisan los temas de sexualidad*)) en la que se hayan sentido con más libertad y seguridad para participar más? ((*Las niñas mueven la cabeza indicando que no*))
33. BRANDON: Casi no hablaron
34. JUAN MANUEL: Es que luego todo lo malinterpretamos
35. ENT.: Bueno. ¿Recuerdan la clase en la que la maestra les pidió que hicieran una revista ¿Se les hizo fácil o difícil?
36. BRANDON: Es que, en internet, al buscar sobre sexualidad, luego salían otras cosas
37. JUAN MANUEL: De pornografía y así
38. ENT: ¿También les pasó a las niñas?
39. SHEYLA: Sí

40. ENT: Niñas ¿Qué tipo de temas sobre sexualidad les gustaría que se revisaran en la clase, para que ustedes pudieran hablar más?
41. SHEYLA: Que hablaran más de mujeres
42. ENT: Que hablaran más de mujeres ¿Cómo? ((*Sheyla intenta responder, pero Brandon responde más rápido*))
43. BRANDON: Yo creo que ella se refiere a que hablaran más de lo que les pasa a las mujeres
44. JONATHAN: Pero tenemos que hablar de los dos, femenino y masculino
45. JUAN MANUEL: Y es que por lo regular en las escuelas siempre hay más hombres que mujeres (Reg. Ent. 130410)

Lo primero que me gustaría mencionar, es que así cómo los alumnos solían responder en lugar de sus compañeras durante las clases, también lo hicieron durante la entrevista (Turnos 1, 2, 3 y 43). Esa adjudicación o arrebató del uso de la palabra puede ser entendido como que ellos consideraban tener más elementos para explicar el por qué ellas no participan con más frecuencia cuando se abordan temas de sexualidad. Tomando en cuenta los motivos que ellos mencionan, pareciera que asumen parte de la responsabilidad.

Ya sea con un movimiento de cabeza asintiendo que hacen ellas o con la explicación que buscan dar ellos, unos y otras coinciden en que ellas hablan menos de los temas de sexualidad porque temen que ellos hagan uso de lo que llaman “albures”, según el Diccionario del Español de México (COLMEX, 2017) un albur es un “juego de palabras de doble sentido que en una conversación sirve para comentar o responder a algo en plan de burla o escarnio, normalmente aludiendo a algo que se considera una humillación sexual”.

El uso del albur está socialmente permitido para los hombres, no así para las mujeres. Rodríguez (1997) lo explica de la siguiente manera “en la dimensión intersubjetiva de las masculinidades, el albur es un lenguaje de identidad, de inclusión y exclusión, un juego de dominación que divide simbólicamente al mundo en vencedores y vencidas.” De manera que el uso del albur en el aula representa una forma de poder ejercida por los alumnos sobre las alumnas, sobre otros alumnos que no los usan y tal vez también sobre la maestra.

De manera que pese a ser un contenido académico, en la estructura de participación se incorporaron significados provenientes de contextos extraescolares, algunos de los cuales sirven para reforzar los discursos conservadores acerca de la sexualidad y los roles tradicionales de género, en donde

se ubica a las mujeres en un papel pasivo, incluso de sumisión, y a los hombres en un papel activo y empoderado. Siendo el albur un recurso para manifestar dichas construcciones sociales alrededor de los roles de género.

Las causas de la inhibición pueden encontrarse en los significados sobre sexualidad que pueden filtrarse y volverse dominantes en la construcción del contexto de participación. Los alumnos varones se asumen como conocedores de tales significados, mismos que son expresados en forma de un juego de palabras usadas en doble sentido conocido coloquialmente como albur, y que se define como un juego de palabras en el que el vencedor adquiere simbólicamente hablando, el poder mientras que el perdedor es colocado en un rol pasivo, generalmente asignado a las mujeres.

Posteriormente, volví a explorar el uso del albur en una entrevista que se llevó a cabo en un cubículo del laboratorio de Ciencias, que tuvo una duración de 40 minutos (aprox.), y en la que participaron cinco alumnas.

Fragmento de entrevista con alumnas. "Las niñas se lo toman más en serio"

1. Ent: En una de las clases escuché que la maestra comentó que las niñas no habían participado tanto como los niños. ¿Ustedes creen que sea así? ¿Por qué creen que la maestra haya dicho eso?
2. Carolina: Es que los niños se lo toman más en juego, y las niñas se lo toman en serio. (Los niños) Siempre se lo toman de juego. Las niñas se lo toman en serio, intentan saber, pero sin estar riendo. *((Sus compañeras mueven la cabeza de arriba abajo en señal de que están de acuerdo con lo que dice Fabiola))*
3. Ent: ¿Eso sucede en todas las clases o solamente en las que se hablan de estos temas de sexualidad?
4. Dolores: Solamente en estos temas.
5. Ent: ¿A qué más creen que se deba?
6. Fabiola: Es que cuando hablamos sobre el tema, como que se burlan de ti, te dicen "cochina" o "¿cómo sabes eso?". Por juego o por molestar.
7. Ent.: ¿De qué se burlan? ¿De que no saben o de lo que dicen?
8. Todas: ¡De lo que decimos! *((Responden al mismo tiempo y de manera contundente))*
9. Fabiola: Es que lo que decimos lo toman de otra forma.
10. Ent: ¿De qué otra forma lo toman?
11. Dolores: Con albur. O sea, ellos exageran. La información no la toman bien, la toman de otra forma. Se empieza a reír uno, y todos le siguen.
12. Ent: ¿También las niñas usan el albur?
13. Todas: No.
14. Aranza: No, casi no. De cada diez mujeres, solo una lo hará.

15. Carolina: Y a esas (que usan el albur) lo hacen porque no les da pena. A nosotras sí nos da cosita. Solo algunas que se llevan mucho con los hombres, que como que quieren ser como ellos. (Reg. Ent. 150410)

Las alumnas relacionan el juego y el no tomarse en serio los temas, con el uso del albur en el aula. También señalan que prefieren no hablar durante las sesiones en que se revisan temas de sexualidad por temor a ser blanco de esos juegos por parte de sus compañeros. Y asumen que ellas, aunque conocen qué son los albures, no los usan.

En los comentarios de las alumnas parecen hacer un juicio respecto a que las mujeres no deben usar el albur, y que aquellas que los usan pueden ser señaladas por otras alumnas. Es decir que asumen que los albures son recursos exclusivos de los varones, y la respuesta aceptable por parte de las mujeres es el silencio.

También entiendo que ellas consideran que las alumnas participarían más si los temas fueran abordados de una manera más formal, es decir más en serio, con lo que confirmo la apreciación que mencioné en párrafos anteriores, respecto a que el contexto de interacción en el que los alumnos pudieron hacer uso de referentes contruidos en contextos extraescolares, facilitó que los alumnos hicieran uso de las bromas y los albures, y limitó o inhibió la participación de las alumnas. Las bromas sobre sexualidad y los albures son terreno en el que las mujeres no se sienten seguras de participar, por temor a ser blanco de las bromas, o bien porque temen el juicio de otros, como reflejo de concepciones sociales discriminatorias.

Este hallazgo coincide con lo que encontraron Buston, Wight & Grahamltart (2002) en su estudio sobre lo que sucede en las aulas de algunas escuelas el Reino Unido cuando se abordan temas de educación sexual, respecto a que las mujeres dijeron sentirse inseguras de participar por temor a ser blanco de las bromas de sus compañeros hombres.

### **C) Usan el silencio como forma de expresar inconformidad**

Trabajos de investigación con perspectiva etnográfica que han explorado las dinámicas de interacción en el aula, como los realizados por Candela (1999),

Rockwell (2006) y Rebolledo (2015), han encontrado que el silencio en el aula tiene diversos significados y puede influir en la construcción de contextos interactivos. Entre los posibles significados que tiene el silencio por parte de los estudiantes está el de ser empleado como una forma de resistencia, o de poder pasivo, ante ciertas situaciones que ocurren en el aula, y que pueden escapar a su comprensión, o con las que pueden no estar de acuerdo.

En el fragmento de entrevista que presenté en párrafos anteriores, donde participaron cinco alumnos y cinco alumnas, puede leerse el señalamiento que hicieron las alumnas hacia la ausencia de actividades en el aula para abordar los temas relacionados con la sexualidad femenina, o por lo menos con el aparato reproductor femenino (T.41). Más adelante en la misma entrevista volví a explorar el tema:

Fragmento de la entrevista con alumnos y alumnas. “Que se hable más de lo femenino”

1. ENT: ¿Y a las niñas, entonces, qué temas les gustaría que se trataran en la clase, respecto a la sexualidad?
2. ITZEL: Que hablen más de lo femenino, o sea del aparato reproductor femenino
3. ENT: ¿No abordaron el tema del aparato reproductor femenino? *((Todos los alumnos y alumnas presentan mueven la cabeza en señal de negación y comienzan a hablar al mismo tiempo))*
4. BRANDON: Nada más (revisamos) del óvulo y cosas así, pero no de cómo está formado (el aparato) de la uretra y eso.
5. ENT: ¿Por qué creen que haya sido así? *((Los alumnos se quedan en silencio unos segundos))*
6. JUAN MANUEL: Pues tal vez porque en el libro no viene
7. ITZEL: Sí viene
8. JUAN MANUEL: Es que, bueno, pues luego, la mayoría de los maestros se guían más por lo masculino.
9. JONATHAN: Es que las mujeres son más penosas
10. ADRIÁN: Los hombres son más como, compulsivos
11. JUAN MANUEL: O luego se acaba el tiempo y ya no alcanzábamos a verlo, vimos lo del aparato reproductor masculino, pero ya no hubo tiempo (para abordar el aparato reproductor femenino) y a la maestra se le olvidó. (Reg. Ent. 130410)

El comentario de las alumnas, así como la respuesta de Itzel para desmentir a su compañero que comentó acerca de la posible no inclusión de los temas sobre sexualidad femenina en el libro de texto (Turnos 2 y 7), puede ser interpretado como una forma de reclamo, porque posiblemente se sintieron excluidas o no tratadas de manera equitativa cuando se abordaron los temas en clase. La percepción sobre

cierta inequidad se refuerza con el comentario que realiza Juan Manuel acerca de los maestros y cómo, según él se guían más por lo masculino que por lo femenino.

Al final del fragmento se aprecia el comentario que hizo Jonathan, cuando justifica la desigualdad por el hecho de que las mujeres son más penosas. En este comentario subyace uno de los significados sobre la sexualidad, como asunto que puede ser penoso para las mujeres y motivo de orgullo para los hombres. Este es tema que, como señala Vázquez (1997), al ser abordado en clase puede ser “personalizado”, es decir que puede remitir hacia la sexualidad de alguno de los actores presentes y avergonzarlo o apenarlos, sobre todo en el caso de las mujeres, por el rechazo social a que ejerzan su sexualidad de manera activa.

La tendencia que señala Juan Manuel (T.8), acerca de que los maestros se guían más por lo masculino que por lo femenino, puede ser puesta sobre la mesa de análisis cuando revisamos cómo se abordó el tema del uso del condón en el aula.

Tal situación forma parte de los aspectos que analicé en el Capítulo III de esta tesis, en cuanto a que fue notoria la diferencia respecto al tiempo frente a grupo y el tipo de actividades que eligió la docente para abordar el tema “órgano reproductor masculino” frente al abordaje que dio a la “menstruación”, único tema vinculado con la sexualidad femenina que incluyó entre los contenidos de sexualidad revisados.

Esto coincide con lo que encontró Altmann (2007) en una investigación etnográfica sobre la educación sexual en una escuela de la provincia de Campinas, Brasil, donde tras llevar a cabo observación en el aula de cinco grupos en los que tomaban clases alumnos cuyas edades iban de los 13 a los 15 años, encontró que las maestras y los maestros observados abordaban de manera rápida los temas relacionados con el cuerpo y los órganos sexuales de las mujeres, además de que lo hacían siembre refiriéndose a las funciones de cada órgano en el proceso de reproducción, mientras que revisaban con más calma y enfocándose en la sensibilidad cuando hablaban del cuerpo masculino. En su investigación, Altmann también encontró que las alumnas preferían no participar a menos que los profesores se los pidieran.

En contraste, Vázquez (1997), también en un trabajo etnográfico que incluyó observación en el aula, encontró que durante la revisión de los temas de higiene en los órganos sexuales femeninos y masculinos, alumnos y alumnas participaban por iniciativa propia, sin registrarse diferencia en la frecuencia de participación de unos y otras. En ese trabajo, la autora deja ver que los docentes trataron por igual los temas vinculados con la sexualidad femenina que aquellos vinculados con la sexualidad masculina.

Esto puede indicar que las condiciones de inequidad y asimetría fueron marcadas desde la forma en que los docentes presentaron los temas, mismas condiciones que sirvieron para confirmar el poder de los alumnos en un tema en el que culturalmente dominan los hombres.

Entonces, en la construcción del contexto de interacción en el aula se conjuntaron los significados sobre los contenidos aportados por la forma en la que fueron presentados por la docente, con los referentes culturales que trajeron los alumnos y alumnas, lo cual tuvo influencia con el tipo y frecuencia de las participaciones de unas y otros.



## REFLEXIONES FINALES DEL CAPÍTULO IV

El análisis de los segmentos interactivos me permite señalar que cuando se abordan temas de sexualidad en el aula, los alumnos y las alumnas participan mostrando interés hacia los temas, en especial hacia aquellos que parecen estar más relacionados con sus vivencias en contextos de interacción extraescolares.

Los estudiantes incorporan significados que pueden contribuir a la construcción de versiones distintas a las que dirige la docente, y que muestran que tienen más conocimientos sobre el tema de lo que la docente puede considerar.

Se posicionan ante los contenidos revisados, como conocedores o como ingenuos, empujando referentes extraescolares, con lo que se confirma la relevancia que tienen los temas de sexualidad en su vida cotidiana.

Para posicionarse ante los contenidos frecuentemente usan voces de familiares, amigos o conocidos. Usan esas voces para mantenerse distantes de ciertos significados sobre sexualidad, a la vez que los emplean para aportar elementos a las construcciones sociales sobre los contenidos.

También para posicionarse usan referentes y modelos difundidos a través de los medios de comunicación masiva. Aportan dichos referentes para contribuir a las construcciones sociales sobre los contenidos, así como para hacer referencia a los roles de género en la sexualidad.

El análisis de los registros mostró asimetrías de participación entre hombres y mujeres. La selección de temas que realizó la maestra y la distribución del tiempo para los mismos, en donde dejó fuera del aula los temas vinculados a la sexualidad femenina, así como ciertas estrategias que favorecieron la incorporación de referentes extraescolares, fueron situaciones que se sumaron a la construcción de contextos de participación que empoderaron a los hombres.

La mayoría de los alumnos aprovecharon dichos contextos para monopolizar los turnos de participación, hablando con más frecuencia que las alumnas, o bien llegando a usurpar los turnos, hablando en lugar de ellas.

Los alumnos usan el albur como un recurso retórico mediante el cual ejercen y mantienen su empoderamiento ante los temas de sexualidad, al ser éste un recurso culturalmente usado por los hombres para generar distancia y cierta forma de poder sobre las mujeres, e incluso sobre otros hombres considerados más débiles.

Ante tales situaciones, la respuesta de la mayoría de las alumnas fue la de guardar silencio, como una forma de resistencia y de mostrar su descontento con el trato inequitativo que se dio a los temas vinculados con la sexualidad femenina frente a aquellos correspondientes a la sexualidad masculina.

Las alumnas que realizaron participaciones de forma deliberada y decidida, lo hicieron aprovechando los momentos en los cuales la docente las conminó a hablar, o bien aquellos en donde la maestra tenía mayor control sobre los diálogos que se desarrollaban en el aula.

En las participaciones de las alumnas fue posible apreciar el interés de éstas hacia los temas, especialmente con la prevención de embarazos no deseados y con los aspectos emocionales y de madurez relacionados con la sexualidad. Sobre el primer asunto, las participaciones de las alumnas fueron integradas a las discusiones dirigidas por la maestra, pero no fue así con sus participaciones sobre aspectos emocionales.

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La reconstrucción de las sesiones en donde se abordaron los contenidos de sexualidad en una escuela secundaria, así como las premisas teóricas que fui incorporando al análisis, durante la construcción del objeto de estudio, me permitieron ubicar elementos con los que he podido aproximarme a la comprensión de algunos procesos implicados en la construcción social de dichos contenidos.

La revisión de los momentos relevantes en la historia de la educación sexual en el Sistema Educativo Mexicano, así como de los datos sobre las situaciones de violencia y vulnerabilidad que vive un gran porcentaje de adolescentes en el país, me llevaron a considerar como uno de los supuestos iniciales de este trabajo a la naturaleza conflictiva de los contenidos de sexualidad.

Por lo anterior me parece pertinente comenzar las reflexiones finales con una de las preguntas que guiaron el proceso de análisis. ¿Cuáles son los avances que pueden ubicarse respecto a las posibilidades para abordar dichos contenidos, tomado en cuenta la historia de tensiones y conflictos en los que han estado inmersos?

Puedo señalar que el hecho de que la educación sexual esté inmersa en una red de conflictos históricos, donde diversos grupos ejercen presión para imponer su visión sobre cómo debe ser la sexualidad para los niños, niñas y adolescentes en este país, ha derivado en que el abordaje de tales contenidos transcurra acotado por riesgos sociales y personales.

Los contenidos de sexualidad no pueden ser abordados como otros contenidos de Ciencias, cuya naturaleza epistemológica, aunque no es hegemónica, sí tiene al menos en cuando al abordaje en las aulas, líneas consensuales. En el caso de los contenidos de sexualidad, los únicos temas que actualmente tienen relativo consenso social para su abordaje son: evitar embarazos no deseados y prevenir infecciones de transmisión sexual. Sobre los demás asuntos que propone el Programa 2006, como el erotismo, el derecho al placer o la masturbación, no parece haber un consenso social.

Sin embargo, las tensiones también han abierto espacios intersticiales, donde los y las docentes pueden decidir sobre los temas y cómo abordarlos, buscando perspectivas, actividades y estrategias para sentirse más seguros y seguras. Es en estos espacios donde, mediante las acciones cotidianas de docentes y estudiantes, pueden construirse avances en cuanto a las posibilidades de abordar los contenidos de sexualidad.

Los avances podrían ser considerados limitados desde el punto de vista de quienes han pugnado desde hace varios años por impulsar un proyecto de educación sexual integral, basado en una perspectiva de género, de derechos humanos, derechos sexuales y reconocimiento a la diversidad. Sin embargo, analizando el proceso de construcción social de los contenidos desde la lógica del propio proceso y desde la perspectiva de los sujetos implicados, es posible afirmar que existen avances en cuanto a las posibilidades en el abordaje de los temas de sexualidad.

Probablemente, debido a los riesgos y tensiones que implica el abordaje de los contenidos de sexualidad, de los tres docentes que imparten la asignatura de Ciencias en la escuela donde realicé el trabajo de campo, sólo una maestra aceptó mi solicitud para observar las sesiones donde presenté dichos contenidos. Considero que ella aceptó mi presencia como observadora y el hecho de que sus clases fueran grabadas a través de una cámara de video, porque se sentía segura respecto a sus conocimientos acerca de los temas y el control sobre el grupo.

La maestra que me permitió grabar las sesiones en donde trabajé contenidos de sexualidad, logró que los estudiantes se expresaran respecto a asuntos que podrían ser considerados temas tabúes en otros contextos extraescolares y escolares. Logró también implementar actividades que pueden ser consideradas riesgosas, por el uso de recursos como condones o un pene y un testículo de toro. Esto me lleva a otras de las preguntas iniciales que guiaron este estudio: ¿Qué estrategias emplea una docente de Ciencias para implementar los contenidos de sexualidad en el aula?, y ¿cuáles son los significados implícitos en dichas estrategias?

El análisis con el que pude dar respuesta a estas preguntas implicó considerar a la docente como un sujeto social, cuyas referencias sobre sexualidad tienen diversos orígenes contextuales, algunas, posiblemente, derivadas de su formación profesional y su experiencia docente, y muchas otras construidas en el contexto social en el que pueden predominar discursos específicos sobre la sexualidad basados, la mayor parte de las veces, en estereotipos de género.

A la trama de elementos que sirvieron para comprender la actuación de la docente ante los contenidos de sexualidad, fue necesario sumar la naturaleza conflictiva de dichos contenidos, cuyo abordaje frente a grupo implica un riesgo para los y las docentes. El riesgo es de carácter social e incluso laboral, ante la posibilidad de ser juzgados por los alumnos y alumnas, por los padres de familia, por sus propios pares y por las autoridades educativas, quienes pueden encontrar como no adecuadas las formas en que presenten los contenidos, las actividades, los materiales empleados o sus dichos sobre ciertos temas que pueden ser controversiales. También es de carácter personal, pues hablar sobre temas de sexualidad frente al grupo implica la posibilidad de que su propia sexualidad sea cuestionada ya sea de manera explícita o velada.

Aún en este contexto, la docente cuyo estudio de caso se presenta en este trabajo, avanza significativamente en la presentación del tema al generar un ambiente de apertura hacia las inquietudes de los alumnos y de información sustentada incluso en la experimentación física sobre la fisiología de los órganos masculinos y la demostración del uso del condón, y el debate sobre las ideas sociales que limitan su uso. Sin embargo, posiblemente para reducir riesgos personales en el abordaje de los temas, ella evitó abrir temas vinculados con la sexualidad femenina en el aula. En el trato desigual que la maestra dio a los temas, puede ubicarse un significado subyacente respecto a que la sexualidad femenina es un asunto que debe tratarse en privado, mientras que la sexualidad masculina se puede revisar de manera pública.

Durante la interacción con los alumnos y alumnas la maestra empleó otras estrategias buscando reducir los posibles riesgos. Una de éstas estrategias fue usar lenguaje científico para abordar los temas, especialmente cuando realizó alguna

actividad práctica, como la disección de un pene y testículo de toro en laboratorio. Además, ella se asegura de eliminar los rastros que tales actividades podían dejar, pidiéndoles a los alumnos que se lavaran las manos después de manipular los condones en la práctica.

La docente desplegó algunas estrategias encaminadas a reducir riesgos, pero también empleó otras para promover y dirigir la participación de los estudiantes. Respecto a la participación de los estudiantes puedo señalar que, durante las sesiones fueron frecuentes las intervenciones en donde los alumnos hicieron referencia a temas controvertidos sobre sexualidad. En una de las sesiones expusieron y cantaron canciones compuestas por ellos mismos usando palabras que podrían ser blanco de censura en otros contextos, incluso escolares. Otras veces emplearon alburas, hicieron bromas y comentaron con sus pares los asuntos que se revisaban en el aula. Aun con todo esto, la maestra pudo abordar los temas y dirigir las participaciones hacia la construcción de versiones específicas de los contenidos a los que ella quería llegar.

La estrategia que pudo haberle servido fue la de escuchar todas las participaciones, en lo que he denominado un juego de control y permisividad, que consistió en permitir que los estudiantes se expresaran, evadiendo ciertas participaciones, pero sin reprimirlas. Así, integraba a los diálogos colectivos aquellas participaciones que consideraba cercanas a las versiones que ella privilegiaba, mientras parecía ignorar o evadía aquellas que no correspondían con dichas versiones o que podrían resultar potencialmente riesgosas por tratarse de temas controvertidos.

Otra estrategia que empleó la docente para promover las participaciones y mantener el orden en las sesiones fue dirigirse a ellos y ellas por sus nombres de pila o por sus apellidos. Usando ese conocimiento sobre sus alumnos y alumnas, seleccionó a algunos para llevar a cabo una actividad frente a grupo, y seleccionó a otros para plantearles preguntas de manera directa.

Durante las sesiones en donde planteó preguntas abiertas al grupo para promover las participaciones, la docente se percató de que las alumnas participaron menos que los alumnos, y las conminó a participar. Esto puede ser entendido como

que, buscó generar condiciones de equidad de género en el aula, al menos en cuanto a las participaciones.

Sin embargo, el juego de control-permisividad pudo haber contribuido a la construcción de contextos de interacción en donde el uso de las bromas y los alburas permitieron el empoderamiento de los alumnos, pero inhibieron la participación activa de las alumnas.

Respecto a las preguntas ¿Cómo participan los alumnos y las alumnas cuando se abordan contenidos de sexualidad en el aula?, y ¿qué significados sobre sexualidad se ponen en juego en dichas participaciones?, comienzo por señalar que los estudiantes en general participaron mostrando gran interés en los temas de sexualidad.

Los estudiantes mostraron más interés cuando la maestra abordaba temas que les eran conocidos por los referentes sobre sexualidad que han construido a través de la convivencia con sus amigos y familia, así como por los modelos que se difunden a través de los medios de comunicación masiva

La naturaleza conflictiva de los contenidos de sexualidad y que interpela a la propia sexualidad de los sujetos, llevó a los alumnos y alumnas a participar posicionándose ante los temas. Unas veces lo hicieron como conocedores directos, por ejemplo, cuando mencionaban marcas y tipos de condones, o como ingenuos, o bien como conocedores indirectos cuando usaban las voces de familiares, amigos o conocidos para relatar algún suceso o dar una opinión sobre los temas revisados.

En ese posicionamiento ante los contenidos, los alumnos participaron más que las alumnas, y lo hacían, la mayoría de las veces mostrándose como conocedores de manera directa, otras a través de las voces de amigos, conocidos o familiares. Mientras que las alumnas intervenían menos que ellos, aunque algunas sí parecieron cuestionar la inequidad a través de sus propias acciones verbales planteando y defendiendo su punto de vista.

Alumnos y alumnas coincidieron en que el uso de los alburas por parte de los alumnos las colocó a ellas en una situación de desventaja, puesto que temían que sus participaciones fueran motivo de burla por parte de sus alumnos, o bien que si ellas se atrevían a entrar en ese juego de los alburas serían blanco de

censura, no solo por parte de sus compañeros varones, sino por parte de sus propias compañeras mujeres. El uso del albur se convirtió en un recurso retórico cuya naturaleza empoderó a los hombres.

Considero entonces que el juego control-permisividad que contribuyó a la construcción de un contexto de interacción en el que mayormente los alumnos se sintieron seguros para participar, hacer bromas y albures, podría haberse aplicado también para abordar temas vinculados con la sexualidad femenina, brindando condiciones para que las alumnas y los alumnos reconocieran los estereotipos de género presentes en los referentes sociales de sexualidad, generando con esto un contexto de interacción en el que también las alumnas se sintieran en confianza para hablar.

Los elementos que he presentado en este estudio, sin ser generalizables, contribuyen a la comprensión de las situaciones y las realidades concretas en las que se implementan los contenidos de sexualidad presentes en los programas educativos. Dichos escenarios sociales son complejos, tanto o más que la propia naturaleza de los contenidos.

Falta mucho camino por andar hacia la conformación de un proyecto de Educación Sexual Integral en el Sistema Educativo Mexicano, con el que los y las docentes se sientan respaldados y puedan abordar los contenidos de sexualidad sin temer a los posibles riesgos sociales. Las condiciones necesarias para avanzar en el camino están estrechamente vinculadas a la formación de una ciudadanía comprometida con la lucha a favor del reconocimiento a la diversidad, y contra la desigualdad, la violencia sexual y de género.

Para avanzar en ese proyecto, es necesario que la investigación educativa ponga más atención hacia los procesos sociales implicados en el abordaje de los contenidos de sexualidad en el aula, no a partir de modelos idealizados, sino a partir de la comprensión de la lógica de los propios procesos.



## ANEXO A

### REGISTRO DE SESIÓN NO 5.

#### REGISTRO ETNOGRÁFICO DE LA SESIÓN NO.5

Fecha: viernes 19 de marzo de 2010.

Grado: 1º de secundaria.

Número de estudiantes presentes: 36

Edades de los estudiantes: entre 12 y 13 años.

Tema revisado en la sesión registrada: "Practica sobre el uso del condón"

Hora del registro: 12:10- 13:20

Observadora: Silvia Iveth Martínez Álvarez.

Instrumentos usados para realizar el registro: cámara de video y cuaderno  
con notas tomadas terminando la sesión.

*La maestra está parada en la tarima de concreto, lo que la coloca en un nivel más alto que el nivel en el que están las sillas de los alumnos.*

Mtra: El día de ayer 6 de sus compañeros trajeron cosas suaves y cosas rígidas, esto es para que cuando hablemos de los anticonceptivos hablemos de una de las causas, razones y motivos por los que la gente no usa el condón. David ((*Se dirige a un alumno*)) ¿Cuál es el motivo por el que no usan el condón? ((*Una vez que la maestra terminó de plantear la pregunta, varios alumnos levantaron la mano y algunos comienzan a hablar*)). A ver, David ((*indicando que sólo David debe responder*))

David: Porque quieren sentir más.

Mtra: Porque quieren sentir más. ((*Mientras David da su respuesta, se escuchan otras voces hablando sobre el tema, pero no se distingue en el audio qué es lo que dicen*)) Porque piensan que no sirve ((*Repite la respuesta que dio*))

algún alumno)) A ver Rodrigo, siéntate ((se dirige a un alumno que se levantó de su silla, levantando la mano para pedir la palabra))

Rodrigo: Porque quieren experimentar qué se siente.

Mtra. Porque quieren experimentar qué se siente. Señorita deje de mover su silla ((se dirige a una alumna a quien le indica con un movimiento de mano que responda a la pregunta planteada))

Aa: Porque no saben usarlo. ((En tono de pregunta))

Mtra: Porque no saben usarlo

Aa1: Porque quieren embarazarse. ((En tono de pregunta))

Ao: También porque se les puede romper el condón ((Habla al mismo tiempo que la alumna))

Mtra: LEVANTEN LA MANO. Porque quieren embarazarse. ((Varios alumnos piden la palabra o hablan al mismo tiempo)).

Ao: Porque no lo disfrutan.

Mtra: Porque no lo disfrutan.

Ao: PORQUE NO QUIEREN

Mtra: Porque no quieren usarlo. ((Mientras varios alumnos levantan la mano o hablan fuerte para que la maestra los escuche, en la parte de en medio del salón tres alumnos comentan algo relacionado con que el condón se puede romper, hacen ademanes y se ríen))

Ao1: Sí, se rompe

Ao2: No se rompe.

Ao1: Sí se rompe y se salen ((Hace un ademán con las manos señalando su propio pene)) 02:11

Ao3: Pero entonces lo sacas

Mtra: LEVANTEN LA MANO ((*Se dirige al grupo*)) A ver Jeovany ((*Dándole la palabra a uno de los alumnos que minutos antes hablaba con otros en la parte de en medio del salón*))

Jeovany: También se les puede romper el condón ((*En tono de pregunta*))

Mtra: Porque se rompe el condón ((*Repite la respuesta, pero no la escribe en el pizarrón*))

Ao: Porque no lo disfrutan ((*Dijo un alumno que no pidió antes la palabra*))

Mtra: Porque no lo disfrutan.

Ao: Porque no es lo mismo.

Mtra: Porque no es lo mismo.

Aos: Porque no quieren usarlo.

Mtra: Porque no quieren usarlo (3) A ver, entonces las razones que tenemos son ((*Se coloca frente al pizarrón, escribe y va leyendo*)) Porque no saben usarlo; porque no produce el mismo placer; no tienen la misma sensación...

Ao: Porque son alérgicos. ((*En tono de pregunta*))

Mtra: ((*Repite la respuesta, pero no la anota en la lista que hace en el pizarrón*))  
Porque son alérgicos al látex.

Ao: Porque si lo tocas con la mano se rompe...

Mtra: Porque si lo tocas con la mano se rompe. ¡Eso no es cierto! (3) A ver, entonces las causas son ((*repite lo que ya tiene escrito en el pizarrón*)) Porque no conocen su función; no hay sensibilidad...

Aa1: Porque ni se acuerdan ((*lo dice mientras la maestra escribe en el pizarrón*))

Obs: Varios alumnos se ríen

Aa2: Porque piensan que no van a salir embarazadas a la primera. ((Al escuchar lo que comenta la alumna, la maestra voltea, mientras tanto se escucha un abucheo por parte de algunos alumnos, a la vez que otros hablan al mismo tiempo))

Mtra: A ver ¿me permiten escuchar a su compañera? ((Mientras mira a la niña, que está sentada en la fila de enfrente, la mira como indicándole que hable))

Aa2: Una amiga le dijo a otra amiga que lo hiciera ((Se refiere a tener relaciones sexuales)) que no se iba a poder embarazar, pero dice mi mamá que eso es ignorancia.

Mtra: A ver, por ignorancia ((Lo dice mientras lo escribe en la lista que tiene el pizarrón)) Entraría dentro de la ignorancia ¿o no? ((Mientras la maestra escribía en el pizarrón y comenta lo dicho por la alumna, varios alumnos hablan y se ríen))

Ao: Por menos ((Se escuchan risas))

Mtra: Miren jóvenes, desde el momento en que ya hay una ovulación, desde ese momento está el riesgo de un\_\_\_\_\_ embarazo. ((Hizo una pausa en la frase y los alumnos la completaron)) Se acuerdan que hablamos del método natural, y dijimos cuántos días antes y cuántos días después ((La maestra dejó de escribir en el pizarrón, hace una pequeña pausa, mientras tanto los alumnos copian lo que dejó escrito en el pizarrón)) Bien jóvenes, estábamos platicando la vez pasada ((Durante la sesión anterior a ésta, la maestra abordó con el grupo el tema de las ITS en laboratorio mientras diseccionaron el pene y testículos de un toro)) que el condón tiene muchísimos años que se hizo. Desde el medio oeste ((Quizá se refería a la Edad Media)) desde aquella época ya había algunos, claro que no te lo vendían, no ibas a la farmacia y decías “quiero un condón” ¿Verdad? ¿Se acuerdan que les dije de qué los hacían?

Ao: Del intestino.

Mtra: Del intestino. Y ¿Se acuerdan que les dije cómo trataban las infecciones de transmisión sexual? ¿Se acuerdan que les dije? Con ácido, les dije.

Ao: Ah, sí, que les ponían ((*Mueve las manos como indicando que les ponían algo en el pene, voltea a ver a una de sus compañeras y ambos se ríen*)) Min. 05:33

Mtra: El día de hoy ustedes van a tener una práctica del uso del condón ((*Al escuchar lo que dijo la maestra, varios alumnos, se ríen, hablan con sus compañeros, se mueven y se voltean a ver*))

Mtra: No se emocionen ((*Los alumnos siguen riéndose y comentando*))

Ao: ¿No nos lo vamos a poner? ((*Plantea la pregunta y se ríe*))

Mtra: Se van a poner el condón ((*Lo dice en respuesta a la pregunta del alumno*))

Ao: ¿En serio? ((*Lo dice el alumno que está en primera fila, frente a la maestra*))

Ao: A MI ME QUEDA CHICO ((*Lo dice inmediatamente después de que la maestra dijo que sí se lo pondrían. Al escuchar lo que dijo el alumno, varios hacen una expresión entre asombro e incredulidad: "¡Aaaaaah!"*))

Mtra: ¿A quién le queda chico? ((*El alumno que lo dijo se ríe como apenado*))

Ao2: Eso dicen y a la mera hora les queda guango ((*Al escuchar eso los alumnos se ríen*))

Mtra: Bien ¿Quién quiere ser el primero? ((*Rápidamente varios alumnos levantan la mano, algunos incluso se ponen de pie*))

As: ¡Yo, maestra!

Mtra: A ver van a pasar siempre y cuando haya orden. Bien, quiero un niño y una niña.

As: ¡Uuuuuuu!

Ao: ¡Yo!

Ao2: ¡Todos van a querer pasar!

Ao: Yo, por esta vez.

Mtra: Karen (3), Édgar ((Les indica que pasen al frente. Cuando la alumna pasó al frente no hubo risas o comentarios, pero cuando pasó el alumno, varios de sus compañeros se rieron e hicieron comentario, y ya que éste estaba al frente, un alumno sentado en primera fila se cubre los ojos)). (3)

Mtra: Estos condones ((lo dice mientras les muestra un condón. Min 06:49)) los entrega la Secretaría de Educación Pública, para que ustedes aprendan su uso.

Ao: ¿De cuáles son?

Ao2: Hay que ver

Mtra: CARLOS GUARDA SILENCIO ((Se dirige a un alumno que habla y se ríe con otros compañeros)) Bien, si no guardamos silencio, ya no lo hacemos. Yo no puedo trabajar con ruido porque ni me escuchan ((El grupo guarda silencio y la maestra continúa)) Primero que nada vamos a revisar el condón ¿cómo lo reviso? Tengo que ver que la bolsa esté\_\_\_\_\_ cerrada. ((La maestra hace una pausa en la frase y los alumnos la completan, luego se acerca a algunos alumnos y les entrega un condón)) Segundo, tiene un colchoncito ¿verdad? ((Mientras lo dice levanta en condón y lo toma con los dedos como presionando el empaque, para mostrar que tiene un “colchón” de aire)) Tercero, la fecha de caducidad. Muy bien. ((La maestra se acerca Édgar, el alumno que está al frente)) No, no te vas a quitar los pantalones. ((Los alumnos se ríen)) Después voy a revisar que tiene una parte acerrada y por ahí lo voy a abrir. No lo van a abrir todavía ((les dice a los alumnos a quienes antes les había entregado un condón)) Voy a tomar el condón.

Édgar: Démelo a mí ((Los alumnos se ríen))

Mtra: Lo voy a abrir ((*Abre el empaque del condón*)) y voy a ver si tiene una forma para bajarlo; si lo pongo al revés no baja, tiene que ser así ((*Lo dice mientras intenta colocar el condón cubriendo sus dedos. La maestra se coloca el condón en los dedos de la mano izquierda y camina hacia la ventana que está junto al escritorio, pone la mano en que tiene el condón en donde la luz de la ventana da de forma directa*)) Pero jóvenes, yo quiero que observen, quiero que cuenten del 1 al 10 despacio, empezamos: 1...2....3... ((*Los alumnos van contando con ella*)) ¡Diez!... y miren se rompe ((*la maestra rompe el condón*))

As: ¡Hoooooo! ((*Expresión de asombro*))

Mtra: Si se expone a la luz del sol se rompe, jóvenes, ojo con eso. ((*Los alumnos hablan al mismo tiempo, se mueven, comentan. Un grupo de alumnos y alumnas comentan algo en el fondo del salón*))

Ao: Maestra, dicen ((*se refiere a una compañera y un compañero con los que está platicando*)) que por eso lo usan en la noche ((*se ríe*))

Mtra: ¿En las noches? No, no hay un horario, lo que tenemos que hacer. GUARDEN SILENCIO. ((*Los alumnos siguen hablando entre ellos, y se ríen*)) Lo que tenemos que hacer es revisar el condón para no correr riesgos, y no exponerlo directamente a la luz, esa es una de las precauciones que debo de\_\_\_\_\_ ((*Hace una pausa y los alumnos completan la frase*)) tener, tomar, procurar, mantener. Segundo, ¿dónde tengo que guardar mi condón? ¿En la cartera? ((*Señala la bolsa trasera de su propio pantalón*)) No porque se daña. Es mejor en el tobillo ((*Señala su propio tobillo*)) por la temperatura porque ahí no se daña. (2) Ahora vamos a hacerlo paso por paso ((*Se dirige hacia la alumna y el alumno que están al frente*)) A ver, van a seguir paso por paso.

Cruz: ¿Yo también maestra? ((*Pregunta desde su lugar Cruz, quien es uno de los alumnos a quienes la maestra les entregó un condón. La maestra le indica con un movimiento de cabeza que pase*))

Mtra: ¿Ya lo revisaron? Ahora lo van a colocar. ((La maestra les indica con un movimiento de manos, que lo coloquen en sus dedos. Los alumnos se ríen y se voltean a ver unos a otros. En ese momento, con un movimiento rápido, Édgar acerca el condón hacia la bragueta de Cruz Min. 11:03. Los alumnos que tienen condón comienzan a colocárselo en los dedos))

Cruz: Yo me equivoqué.

Mtra: ¿Por qué dice Cruz que se equivocó? ((La maestra toma una bolsa de plástico de su bolsa, se cubre la mano con ella, y se acerca a Cruz. Tocando el condón por medio de la bolsa le ayuda a colocarse el condón en los dedos. Min 10:34)) A ver guarden silencio, nos va a explicar Cruz porqué se equivocó ((En ese momento, Karen, la alumna que está al frente, se coloca el condón en los dedos, se acerca los dedos con el condón puesto hacia la nariz hace un gesto de asco))

Karen: ¡Qué asco!

Ao: ¡Ya lo quería chupar! ((Se refiere al gesto que realizó Karla))

Mtra: A ver, es válido que lo huelan. Sabemos que hay de olores y de sabores ((Mientras la maestra dice lo anterior, los alumnos se ríen y un alumno en la fila de enfrente que también tiene un condón en los dedos, hace ademán como de probar el condón))

Karla: No, es que huele feo ((Hace gesto de desagrado))

Mtra: Ahora jóvenes, de casualidad, ¿quién trae entre sus cosas un pañuelo o mascada?

Ao: ¿Le sirve un kleenex? ((Se refiere a una marca de pañuelos de papel))

Mtra: No, es para amarrarlo ((Hace el ademán de taparse los ojos))



Mtra: Fabiola venga, que es usted de las altas. Vamos a hacer con Karen el primer experimento ((*Cuando pasa Fabiola y tras escuchar lo que dijo la maestra la mayoría de los alumnos en el grupo hacen una expresión*))

As: ¡UUuyyyyyyy!

Mtra: Póngase detrás de ella ((*Detrás de Karen*)) y le vas a tapar los ojos ((*Se dirige a Fabiola que ya está parada detrás de Karen. En ese momento la maestra toma una de las maquetas con objetos y se acerca a Karen, mientras Fabiola le tapaba los ojos*))

As: ¡Aaaaaah! ((*Como en señal de que habían entendido alguna otra cosa y ahora les quedaba claro*))

Mtra: Escuchen bien, necesitamos estar callados para que puedan escuchar. Yo voy a poner los dedos de Karen sobre un material ((*Se refiere a los objetos de que están en la maqueta*)), ustedes no van a decir nada y ella nos va a decir qué está tocando. (3) ¿Qué está tocado? ((*Le pregunta a Karen, mientras coloca la mano en la que ésta tiene puesto el condón sobre uno de los objetos que están en la maqueta. Min. 12:20. Los objetos son: una piedra, una fibra para lavar trastes, una estopa, una esponja, unos trozos de alambre y una bola de estambre*))

Karen: ¿Algodón?

Mtra: ¿Qué está tocando? ((*Cambió la mano de Karen de lugar en la maqueta*))

Karen: ¿Esponja?

Mtra: ¿Qué está tocando? ((*Cambió de lugar la mano de Karen*))

Karen: Tela.

Mtra: ¿Qué está tocando?

Karen: No sé.

Mtra: ¿No siente? (2) ¿Es suave? ¿Es duro?

Karen: ¿Es rasposo? ((Los demás alumnos observan en silencio))

Mtra: Bien, suéltela ((Le da la indicación a Fabiola para que destape los ojos de Karen))

Mtra: Nos va a comentar qué fue lo que sintió, percibió ((Se refiere a Karen))

Mtra: ¿Percibió si era suave?, ¿si era esponja?, ¿si era un zacate? Ahora tóquelo con la mano ((Acercamente la mano de Karen a la maqueta. Karen mueve la cabeza en señal de negación, comenta algo que no es audible))

Mtra: ¿Qué tanto por ciento perdió la sensibilidad? ¿Un 5 por ciento? ¿Un diez por ciento?

Karen: Un 10 por ciento.

Mtra: Un 10 por ciento. Váyase a lavar las manos, por favor.

Mtra: A ver, ahora usted ((Se dirige a Édgar, el otro alumno que está al frente, mientras lo toma del brazo, indicándole que se mueva un poco hacia adelante, luego toma el brazo de Fabiola, indicándole que se coloque detrás de él)) De la misma manera que lo hicimos con Karen, él ((Édgar)) nos va a decir en voz alta qué es lo que está tocando ¿Qué cree que sea? ((Mientras coloca su mano en un objeto de la maqueta))

Édgar: Una bola de pelos ((Algunos alumnos se ríen. La maestra sigue moviendo la mano de Édgar para que toque otros objetos de la maqueta, pero las respuestas del alumno son inaudibles))

Mtra: Ahora va a volver a tocar ((Lo dice mientras acerca una bolsa para que Édgar ponga el condón que empleó)) ¿Qué tanto perdió la sensibilidad?

Édgar: Un 50 por ciento.

Mtra: Un 50 por ciento. Ve a lavarte las manos, por favor ((*Lo impulsa poniéndole la mano en el hombro y empujándolo suavemente hacia la puerta. Édgar sale del salón sacudiendo la mano en la que se colocó el condón*))

Mtra: Ahora con Cruz, lo mismo ((*Fabiola le tapa los ojos y lo presiona con los brazos como abrazándolo, mientras se ríe, los demás alumnos y la maestra también se ríen*)) Igual, en voz alta nos va a decir. A ver fuerte ((*Cruz habla en voz baja, pero la maestra, Fabiola y los estudiantes que sí escuchan la respuesta se ríen con cada respuesta que da. Cuando termina el ejercicio la maestra le acerca una bolsa y le pide que ponga ahí el condón que usó. Cruz pone el condón en la bolsa mientras hace un gesto de asco*)) A ver, ¿qué pasó con Cruz? Le preocupaba más que Fabiola lo estuviera abrazando ((*se ríe y los alumnos también. Cruz hace un gesto con los hombros, como de estar apenado. Los alumnos hacen un sonido como: ¡UUUyyy!! y se ríen*))

Cruz: No, es que ella ((*Fabiola*)) me apachurraba los ojos ((*Habla en voz baja y mientras lo dice hace un gesto como de taparse los ojos*))

Mtra: ¡Vaya a lavarse las manos!

Ao: ¡Está cerrado el baño de los hombres! ((*le dice a Cruz mientras éste va saliendo del salón. Cruz de cualquier forma sale del aula*))

Mtra: Bien, fíjense lo que vamos a hacer ahora, se van a contar del uno al seis. Van a formar equipos de seis, tres tocan los objetos y tres les cubren los ojos ¿Está claro? ((*Una vez organizados, realizaron la práctica en equipos por aproximadamente 5 minutos*))

Mtra: Ahora, escuchen ¿QUIÉN FALTA DE ENTREARME EL CONDÓN? ((*Lo dice mientras pasa a los lugares con una bolsa de plástico para recolectar los condones usados*)) Escuchen, de tarea, tienen que responder a las siguientes preguntas: Uno: ¿Qué les pareció la práctica?, dos: ¿Por qué es importante esta práctica? Y tres: ¿Por qué es importante esta práctica para

mi vida sexual? *((Al final la maestra les pidió colocar los condones usados en una bolsa de plástico, mientras cada uno iba dejando el condón hacía un gesto como de desagrado o “asco”. La hora de la clase estaba terminando, se escuchó el sonido del timbre que usan en la escuela para indicar cambio de clase. Algunos alumnos escribían, otros ya estaban guardando sus cuadernos, otros comentaban sobre el olor que les había quedado en las manos))*

Mtra: BUENO, LOS JÓVENES QUE USARON EL CONDÓN TIENEN DOS MINUTOS PARA BAJAR, LAVARSE LAS MANOS Y SUBIR. ¡DOS MINUTOS! *((La mayoría de los alumnos salen del salón, algunos llevaban levantada la mano en que usaron el condón))*

## **ANEXO B**

### **REGISTRO DE ENTREVISTA CON ALUMNOS Y ALUMNAS**

ENTREVISTA No. 4 120510 1º C

Fecha: 13 de abril 2010.

Grado: 1º de secundaria.

Número total de alumnos presentes: 10

Edades de los alumnos: entre 12 y 13 años.

Hora del registro: 12:00 – 12:30

Lugar: Aula de clases

Entrevistadora: Silvia Iveth Martínez Álvarez.

Instrumentos usados para realizar el registro:

Cámara de vídeo y cuaderno con notas tomadas

*La maestra estaba ocupada revisando asuntos relacionados con el festival del Día de las Madres, así que me permitió elegir a los alumnos para la entrevista. El grupo estaba terminando una actividad y tenían que bajar a tomar clases al laboratorio, pero un grupo de alumnos se quedaron en el salón para participar en la entrevista. Participaron: 5 alumnas y 5 alumnos.*

Ent: Lo primero que les quiero preguntar es si antes de entrar a la secundaria ya les habían hablado acerca de la sexualidad, ya sea en la primaria o en su

familia, si ya les habían hablado acerca de sexualidad, de los métodos anticonceptivos, es decir lo que tiene que ver con educación sexual.

Brandon: A mí sí me habían comentado antes, este, mi mamá y mi papá, me comentaron que, como se llama, de todo eso de la sexualidad, de los errores que podía cometer y cómo prevenirlos.

Erik: También, a mí, mi mamá y mi papá, (me dijeron) que yo era libre para vivir mi sexualidad, pero que me tenía que respetar y también respetar a los demás.

Ent: ¿Y a las niñas?

Jonathan: Él quiere participar ((*señala a Juan Manuel*))

Juan Manuel: A mí mi mamá me dijo que me cuidara en la secundaria, porque hay veces que, como decir, que hay veces que hay locos que te dicen cosas y así, o que te bajan los pantalones, porque dice que a un primo mío le hicieron lo mismo y se volvió homosexual.

Jonathan: O luego por lo mismo hasta pueden cambiar de sexo.

Adrián: Es que también en la primaria no nos hablaron muy bien de ese tema, todo nos lo dijeron hasta aquí, para saber de ese tema.

Juan Manuel: Nada más nos dijeron de cómo se unía el óvulo con el espermatozoide, pero nada más. ((*Los demás mueven la cabeza en señal de aprobación*))

Ent: ¿Y qué cosas sobre sexualidad han visto en la secundaria y que en la primaria no vieron?

Aos: Los métodos anticonceptivos. El género. Las 4 potencialidades.

Ent: Recuerdo que la primera clase que yo estuve en el salón con ustedes, realizaron un collage sobre sexualidad ¿se les hizo fácil o difícil?

Aos: Fácil.

Ent: ¿Por qué se les hizo fácil?

Sheyla: Porque cuesta más con palabras ((*Habla en voz baja, apenas audible*))

Ent: ((*Le pregunto a Sheyla*)) ¿Por qué crees que es más fácil con imágenes que con palabras? ((*Sheyla apenas intentaba responder, cuando dos de sus compañeros comienzan a hablar, respondiendo a la pregunta, Sheyla*

*intenta responder algo que no es audible, y en seguida se queda callada))*

La segunda clase fue una práctica sobre el condón ¿Qué les pareció esa clase? ¿Qué aprendieron con esa práctica?

Jonathan: De la sensibilidad

David: Cómo debemos usarlo

Adrián: Dónde debemos guardarlo para no romperlo

Ent: Después, cuando la maestra platicó con ustedes acerca de esa práctica, ella pidió que participaran las niñas y comentó que las niñas participan menos que los niños ¿Ustedes creen que sea así? A ver, me gustaría escuchar a las niñas. *((Las niñas mueven la cabeza asintiendo, pero no alcanzan a responder cuando los niños ya están respondiendo por ellas))*

Brandon: Ahorita también, porque, por ejemplo, en la primera pregunta que usted nos hizo, nosotros sí contestamos y ellas no.

David: Como que les da pena hablar de ese tema.

Ent: ¿Por qué les da pena?

Itzel: Es que ellos (los niños) lo toman con morbo. *((Las demás niñas asienten con la cabeza))*

Juan Manuel: Es que los hombres son más albureros que las mujeres

Ent: ¿Qué es ser alburero?

Itzel: Que toman por otro lado las palabras.

Juan Manuel: *((Habla al mismo tiempo que Itzel))* Que una cosa por otra, y ellas dicen que lo decimos en doble sentido. *((Otros niños hablan al mismo tiempo tratando de explicar qué son los albureros))* Es que, como se dice, el hombre, suele, este, interpretar las cosas, en lugar de que fueran buenas, las hace malas.

Ent: ¿Qué sería algo bueno, y qué sería algo malo?

David: Por ejemplo, tú dices “dame eso”, y pues piensan que... *((Hace un movimiento levantando la cadera y señalando su entrepierna))*, y pues dicen “pues ven, arrímate” *((Se ríe como apenado))*

Adrián: Es cuando lo toman a mal, que uno dice “dame eso”, y ellos dicen “pues ven, arrímate” ((Hace el mismo movimiento que antes hizo David, levantando la cadera y señalando su entrepierna))

David: O sea que van a pensar en eso.

Ent: ¿En qué?

David: (En el) pene

Adrián: (En el) pene ((Niños y niñas se ríen))

Ent.: ¿Y las niñas, no hacen ese tipo de bromas? ¿O sí las hacen?

Adrián: A veces ((*Los niños comienzan a hablar al mismo tiempo, diciendo que las niñas sí hacen esas bromas. Simultáneamente las niñas mueven las manos y la cabeza señalando que no las hacen*))

Sheyla: No, no lo hacemos.

Brandon: Algunas sí las hacen, son muy escasas, pero sí las hacen.

David: Sí lo hacen.

Juan Manuel: Una que otra.

Brandon: Es rara la vez. Son más como, delicadas ((*Niños y niñas se ríen*))

Ent: Y cuando platica, por ejemplo, un grupo de 4 ó 5 niñas, con un solo niño ¿también usan el albur?

David: Es que luego, a ver, por ejemplo, un niño dice “yo le metí, no sé qué cosa a ((*hace una pausa*)) a la computadora, y luego sí hay algunas niñas que se ríen.

Brandon: Pero luego te dicen “¡Haay suuucioo!” ((*En un tono de voz más agudo que el suyo. Las niñas se ríen*))

Jonathan: Cuando dices “ciento uno”, te dicen “¿cuántos sientes?”

Ent: ¿Por qué alburean los niños?

Juan Manuel: También depende de la educación que traigan desde casa, porque a veces los descuidan.

Brandon: A veces los niños de primero de primaria dicen eso y ni siquiera saben qué significa.

Juan Manuel: Ajá. Una vez, cuando yo iba en 1º de primaria me hicieron esta seña ((*levanta el dedo medio de la mano*)) y no sabía ni qué era, cuando se la



hice a mi hermano me dio un zape ((*manotazo en la cabeza*)) pero yo no sabía.

Ent: ¿Las niñas recuerdan alguna clase de el Bolque IV ((*Bloque en el que se revisan los temas de sexualidad*)) en la que se hayan sentido con más libertad y seguridad para participar más? ((*Las niñas mueven la cabeza indicando que no*))

Brandon: Casi no hablaron

Juan Manuel: Es que luego todo lo malinterpretamos

Silvia: Bueno. ¿Recuerdan la clase en la que la maestra les pidió que hicieran una revista ¿Se les hizo fácil o difícil?

Brandon: Es que, en internet, al buscar sobre sexualidad, luego salían otras cosas

Juan Manuel: De pornografía y así

Ent: ¿También les pasó a las niñas?

Sheyla: Sí

Ent: Niñas ¿Qué tipo de temas sobre sexualidad les gustaría que se revisaran en la clase, para que ustedes pudieran hablar más?

Sheyla: Que hablaran más de mujeres

Ent: Que hablaran más de mujeres ¿Cómo? ((*Sheyla intenta responder, pero Brandon responde más rápido*))

Brandon: Yo creo que ella se refiere a que hablaran más de lo que les pasa a las mujeres

Jonathan: Pero tenemos que hablar de los dos, femenino y masculino

Juan Manuel: Y es que por lo regular en las escuelas siempre hay más hombres que mujeres

Ent: ¿Por qué creen que haya más hombres que mujeres en las escuelas? ((*Los niños levantan los hombros como expresando que no conocen la respuesta*))

David: No sé

Jonathan: Es que a lo mejor no es en todas

Ent: ¿Qué tema fue el que más les gustó trabajar con la maestra desde que inició el año?

David: Sexualidad

Ent: ¿Cuál de los temas de sexualidad?

David: Sexualidad

Ent: ¿Por qué?

David: Es que en primaria te dan cierta cantidad de información sobre sexualidad, pero no te dan mucho, y llegas a la secundaria y ya te explican y ya llegas con idea de *((Itzel lo interrumpe))*

Itzel: Del albur *((Todos se ríen))*

David: Ajá *((Se ríe))*

Mayra: A mí mi maestra de 6º no nos habló del tema

Ent: ¿Por qué?

Mayra: Quién sabe

David: Mi maestra de 6º luego le preguntábamos sobre el tema y no nos contestaba

Brandon: Mi maestra luego le preguntábamos y mejor cambiaba el tema

David: Sí, cambian de tema

Brandon: Y es que los niños, pues no todos traen la misma información, por eso no podían decirle lo mismo a todos

Ent: ¿Qué actividades de las que hicieron con la maestra les gustaron más?

David: Yo, pues, cuando trajo un pene de toro y lo tuvimos que abrir *((realizaron esa práctica en el laboratorio de ciencias))*

Jonathan: Cuando trajo un condón y te lo tenías que poner *((levanta la mano indicando que fue en la mano donde se lo colocaron))*

Sheyla: La de tocar cosas con el condón (colocado en la mano)

Juan Manuel: La del pene de toro, y también nos enseñó sus testículos *((Los niños se ríen y hacen un gesto como de entusiasmo))*

Ent: ¿Y a las niñas, entonces, qué temas les gustaría que se trataran en la clase, respecto a la sexualidad?

Itzel: Que hablen más de lo femenino, o sea del aparato reproductor femenino

Ent: ¿No abordaron el tema del aparato reproductor femenino? ((*Todos los alumnos y alumnas presentan mueven la cabeza en señal de negación y comienzan a hablar al mismo tiempo*))

Brandon: Nada más (revisamos) del óvulo y cosas así, pero no de cómo está formado (el aparato) de la uretra y eso.

Ent: ¿Por qué creen que haya sido así (que no se revisara el tema del aparato reproductor femenino) ((*Los alumnos se quedan en silencio unos segundos*))

Juan Manuel: Pues tal vez porque en el libro no vienen

Itzel: Sí vienen

Juan Manuel: Es que, bueno, pues luego, la mayoría de los maestros se guían más por lo masculino.

Jonathan: Es que las mujeres son más penosas

Adrián: Los hombres son más como, compulsivos

Juan Manuel: O luego se acaba el tiempo y ya no alcanzábamos a verlo, vimos lo del aparato reproductor masculino, pero ya no hubo tiempo (para abordar el aparato reproductor femenino) y a la maestra se le olvidó.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON F; Pacheco, M. (Org.). (2011). *Silêncios e Educaçao*. Juiz de Fora: Ed UFJF.
- ALTMANN, H. (2007). "Uma etnografia da Educaçao Sexual em uma escola". En: Dauster, Tania. (Organizadora). *Antropologia e Educaçao. Um saber de fronteira*. Río de Janeiro: Editora Forma & Açao. P.P: 131-153.
- ÁLVAREZ, Á. C. (2008). "La etnografia como modelo de investigación en educación." En: *Gazeta de Antropologia*. Año I, No.24. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html) Fecha de consulta: 16 de octubre de 2017.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2007) *Educación de la sexualidad: ¿en la casa o en la escuela? Los géneros, la escuela y la educación profesional de la sexualidad*. México: Paidós Educador.
- ALVIZAR, S. D. (2006). Propuesta metodológica para proporcionar educación sexual a las y los alumnos de la educación secundaria. Tesis de maestría UPN. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ARTEAGA, B. (2002) *A gritos y sombrerazos: historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*. México: Miguel Ángel Porrúa Editores.
- ASTURIAS, L. E. (2004). "La construcción de la masculinidad y las relaciones de género". En: Lomas, Carlos (comp.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- AZOALA, E. (2009). *Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la educación básica en México*. México: SEP-UNICEF.
- BARZELATTO, J. (1995). "Desde el control de la natalidad hacia la salud sexual y reproductiva: la evolución de un concepto a nivel internacional." En Colección de Lecturas de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México: SEP. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S\\_01\\_17\\_De\\_sde%20el%20control%20de%20la%20natalidad.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S_01_17_De_sde%20el%20control%20de%20la%20natalidad.pdf) Fecha de consulta: 22 de julio de 2017.
- BENERÍA, L y Roldan, M. (1992). *Las encrucijadas de clase y género*. México: Fondo de cultura económica.

- BERGER, T y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- BLANCARTE, R. (2008) "El porqué de un Estado laico" En: Blancarte, R. (coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México. El Colegio de México. Pp. 29-46.
- BOURDIEU, P. (2000). *La Dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BRIZMAN, D. (2007). "Curiosidade, sexualidade e currículo". En LOPES, Louro, Guacira.(coord.) (2007). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Brasil: Belo Horizonte.
- BRUNER, J. (1987). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- BUSTON, K; Henderson, M; Parkes. (2007) "SHARE: School sex education trial. En: Social and Public Health Sciences Unit. U.K. En: [www.Sphsu.mrc.ac.uk/research/programs](http://www.Sphsu.mrc.ac.uk/research/programs)
- BUSTON, K; Wight, D; Grahamsart. (2002). "Inside the sex education classroom: the importance of context in engaging pupils." En: *Culture, Health, and Sexuality*. Vol. 4. No. 3. Pp: 317-335. UK.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- CANDELA, A. (1994) "Argumentación y conocimiento científico escolar". En: La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico. Documento DIE No. 33a y 33b, México: CINVESTAV. Pp: 11-19.
- CANDELA, A. (1996). "La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia". En: César Coll & Derek Edwards (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Pp: 99-115
- CANDELA, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós Educador.
- CANDELA, A. (1999). "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 8.
- CANDELA, A. (2001) "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Mayo-agosto, año/Vol. 6, número 12. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Pp: 317-333.

- CANDELA, A. (2006). "Comentarios a los programas de Ciencias I, II y III en el marco de la RES". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, 2006, pp. 1451- 1462. México: COMIE.
- CANDELA, A. (Participante en Mesa Temática) (2014). "Origen del DIE y la investigación en Enseñanza de las Ciencias Naturales 1/5". En: Canal de Profesores del DIE, VINVESTAV. Serie: *Historias y perspectivas académicas*. El DIE en el 50 aniversario del CINVESTAV. México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=D83Rhf-gJ7Q> Min: 18:10 Fecha de consulta: 20 de enero de 2018
- CARPIZO, A. (2012). ".de Bassols a Lujambio. ¿Y la educación sexual en México?". En: Fundación Cultural Buena Voluntad Activa A. C. Recuperado de: <http://fundacionculturalbuenavoluntadactiva.blogspot.mx/> Fecha de consulta: 01 de diciembre de 2017
- CAZDEN, C. (1990) "El discurso en el aula". En: M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III. Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC. Pp. 627-709.
- CONEVAL (2017). CONEVAL informa la evolución de la pobreza 2010-2016. Recuperado de: <http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-medicion-pobreza-2016.pdf> Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2017.
- COLL, C. (2001). "Lenguaje, actividad y discurso en el aula". En: Coll, C., y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- COLLINS, C; Alagiri, J, D; Summers, T. (2002) "Abstinence only VS comprehensive sex education: What are the arguments? What are the evidence?". AIDS Research Institute University of California, San Francisco. Disponible en: <http://ari.ucsf.edu/science/reports/abstinence.pdf>
- CONAPO, (2014). "Las relaciones de pareja, un enfoque estadístico". Comunicado de Prensa: 001. 13 de febrero de 2014. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1796/1/images/ComunicadoDePrensaRelacionesDePareja.pdf>
- CONEVAL, (2014). Informe de resultados de la medición de pobreza 2014. Recuperado de: [http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005\\_Medicion\\_pobreza\\_2014.pdf](http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf) Fecha de consulta: 11 de agosto de 2017

- CONNEL, R. W. (1995) "The Social Organization of Masculinity". University of California Press, Berkeley. Disponible en versión traducida al español recuperado de: <http://www.letraese.org.mx/georganizacion.pdf>
- DE LA MERCED, A; Vizmanos, L; Portillo, A. (2011). "Salud sexual y reproductiva en adolescentes de escuela secundaria en Guadalajara, México." En: Revista de Ginecología y Obstetricia. No. 79. Pp: 86-92. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/ginobs/mex/gom-2011/gom112d.pdf> Fecha de consulta: 15 de agosto de 2017.
- DE LA RIVA, L. M. (2011) *Las trayectorias de los alumnos: de las clases de ciencias de sexto de primaria a las clases de ciencias de primero de secundaria*. Tesis doctoral México: DIE-CINVESTAV.
- DÍAZ, P. M. (2001). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio etnográfico*. Tesis de maestría. México: CINVESTAV DIE.
- DÍAZ, C. A.J. (2017). "La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI." En: *Debate Feminista*. No. 53. Pp: 70-88. Recuperado de: [http://www.debatefeminista.cieq.unam.mx/wp-content/uploads/2017/05/articulos/DF\\_18.pdf](http://www.debatefeminista.cieq.unam.mx/wp-content/uploads/2017/05/articulos/DF_18.pdf) Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2017.
- DICCIONARIO del Español de México. (2017). México: El Colegio de México, A.C. Recuperado de: <http://dem.colmex.mx/> Fecha de consulta: 10 de julio de 2017.
- DELGADO, B, G. (1993). "Influencias del género en las relaciones dentro del aula." En: Bedolla, P.; Bustos, O.; Delgado, G.; García, B.; Parada, L. (Coord.) *Estudios de género y feminismo*. México: UNAM- Editorial Fontamara. Pp: 213-234
- EDWARDS, D y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- EDWARDS, D y Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- EDWARDS, V. (1995). "Las formas de conocimiento en el aula". En: "De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE. Pp: 145-170
- ERICKSON, F. (1982). "El discurso en el aula como improvisación. Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase". En: Velásco, H y Díaz, A (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. México: Trotta Pp: 325-353. (Reproducción de: Classroom discourse as improvisation. Relationships between academic task structure

- and social participation structure in lessons. En: L.C. Wilkinson (Ed.) *Communicating in classrooms*. New York: Academic Press. 153-181).
- ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, Merlín, *La investigación de la enseñanza II*, España, Paidós.
- FERNÁNDEZ, M A; Ayllón, G. (2014). *Machismo no es destino Manual de prevención de violencia contra las mujeres para niñas y niños de primaria*. México: SEDESOL; INDESOL; GENDES. Disponible en: [http://www.gendes.org.mx/publicaciones/MACHISMO\\_NO\\_ES\\_DESTINO.pdf](http://www.gendes.org.mx/publicaciones/MACHISMO_NO_ES_DESTINO.pdf) Fecha de consulta: 16 de mayo de 2016
- FINE, M. (1999). "Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: El discurso ausente del deseo.". En: Belausteguigoitia, M y Mingo, A. (editoras). *Géneros Prófugos*. México: Paidós, pp. 291-321.
- FLORES, S. A. (2011). *Participación de padres y madres de familia en secundarias del Distrito Federal (1932-1939)*. Maestría en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, DIE-Cinvestav.
- GACETA IZTAPALAPA (2017). Iztapalapa es la demarcación con mayor número de embarazos en adolescentes. Recuperado de: <http://gacetadeiztapalapa.com.mx/iztapalapa-es-la-demarcacion-con-mayor-numero-de-embarazos-en-adolescentes/> Fecha de consulta: 29 de octubre de 2017.
- GDF, (2009). "Programa de Desarrollo Delegacional, Iztapalapa". México: Gobierno del Distrito Federal- Delegación Iztapalapa.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Editorial Gedisa.
- GIDDENS, A. (2004). *La transformación de la identidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra-Colección Teorema.
- GIMENEZ, J. (2010). "Cultura, identidad y procesos de individualización". En: *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado de: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/625trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf) Fecha de consulta: 03 de agosto de 2017.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en la educación*. México: S XXI
- HALL, E.T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- HAMMERSLEY, M. & Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.



- HERNÁNDEZ-ROSETE, M. D; Flores, J; Echavarría, L. (2011). "Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 471-488.
- HOLLAND, D., Lachicotte, W, Skinner, D y Cain, C (1998), *Identity and agency in cultural*. Cambridge, Ms.: Harvard University Press.
- IBARROLA, N, M. (2012). "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano". En: *Perfiles Educativos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Vol. XXXIV. pp. 16-28
- INEGI (2014). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2014*. México: Instituto Nacional de Geografía e Informática. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/enut/2014/>  
Fecha de consulta: 22 de junio de 2017.
- LAMAS, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia social y género*. México: Taurus.
- LARROYO, F. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. México: Editorial Porrúa.
- LAVE, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral performance*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- LEVINSON, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Santillana.
- LEVINSON, B. (2007). "Etnografía de la educación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12. No. 34 PP. 925-840
- LOPES, Louro, G.(coord.) (2007). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora LTD.
- LURIA, A.R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MANRIQUE. M. S. (2014). Análisis del discurso. Aportes para la comprensión de las situaciones de enseñanza. En: Congreso Internacional en Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. 2014, Córdoba, Argentina. Recuperado de: [http://www.academia.edu/7839763/ANALISIS\\_DEL\\_DISCURSO Aportes para la comprehsi%C3%B3n de las situaciones de ense%C3%B1anza](http://www.academia.edu/7839763/ANALISIS_DEL_DISCURSO_Aportes_para_la_comprensi%C3%B3n_de_las_situaciones_de_ense%C3%B1anza)  
Fecha de consulta: 20 de julio de 2017.
- MARTÍNEZ, Á. S.I; Quiróz E. R. (2006). "Las cuestiones de género como parte de las culturas estudiantiles en la escuela secundaria". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Buenos Aires, Argentina. Marzo, de 2006.

- MARTÍNEZ, A. S. I; Quiróz E. R. (2007). "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12. Núm. 32 Pp: 261-281.
- MERCER, N. (1996). "Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula". En: Coll, C. y Edwards, D. (Cords.) *Aproximaciones al discurso educacional*. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Pp: 11-21.
- MINGO, A. (2010). "Ojos que no ven... Violencia escolar y género". En: Perfiles Educativos. Vol. XXXII. Núm. 130. Pp. 25-48. México: UNAM.
- MINO, F. (2007). "Educación sexual para adolescentes. La (incómoda) sexualidad a las aulas. En: Letra S. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2007/09/06/ls-educacion.html> Fecha de consulta: 23 de julio de 2017.
- MORGADE, G. (2013). Educación sexuada y currículum: Debates Epistemológicos y didácticos actuales. En *Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural* (pp. 01-16). Buenos Aires, Argentina: Centro REDES.
- MONROY, A. (2002). Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud. Guía práctica para padres y educadores. México: Pax.
- MONSIVÁIS, C. (2008). *El estado laico y sus malquerientes: (crónica/antología)*. México: Publicaciones Fomento Editorial.
- MORENO, T. (2016). "Los libros de texto son heterosexuales, afirma la SEP". En: *Diario El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/09/18/los-libros-de-texto-son-heterosexuales-afirma-la-sep> Fecha de consulta: 22 de julio de 2017.
- MUNFORD; N.; Coutinho. (2014). "A etnografia de sala de aula e estudos na educação em ciências: contribuições e desafios para investigações sobre o ensino e a aprendizagem na educação básica." En: *Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*. V19(2), pp. 263-288.
- NARANJO, F. G. B. (2009). *Ser alumno: Análisis multimodal de la participación de los alumnos en las clases de Ciencias Naturales*. Tesis Doctoral. México: CINVESTAV-DIE.
- NARANJO, F. G. B. (2009). *Ser alumno: Análisis multimodal de la participación de los alumnos en las clases de Ciencias Naturales*. Tesis Doctoral. México: CINVESTAV-DIE.

- NESPOR, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Falmer Press, London and New York, Taylor and Francis, Inc.
- NESPOR, J. (1997). *Tagled up in school. Politics, space, bodies, and sings in the educational process*. USA: Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- NESPOR, J. (2000). "Tying Things Together (and Stretching them out) whith Popular Culture". En: Levinson, Bradley A.U. *Schooling the Symbolic Animal*. Boston: Rowman & Littelfield publisher Inc.
- NUÑEZ, G. (2007). *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida*. México: PUEG-UNAM/ El Colegio de Sonora/Porrúa.
- SUÁREZ, L.G. L. (1999). La influencia de la Sociedad Eugénica Mexicana en la educación y en la medicina social. En: Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia. Recuperado de: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewFile/310/306>  
Fecha de consulta: 24 de julio de 2017.
- ORDORICA-MELLADO, M. (2014). "1974: momento crucial de la política de población". En: *Papeles de Población*. No. 20 Vol.81 Pp: 9-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11232148002.pdf> Fecha de consulta: 21 de agosto de 2017
- ORTIZ, Q. F. (2007). *Amor y desamor*. México: Santillana.
- PEREDA, A. A. (2009). "La violencia de género en la escuela secundaria de México. Estudio de caso". En: Memorias del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa. México: COMIE-UAV.
- PEDRERO, G. E. (Coord.) (1982) *Los libros de Texto Gratuitos*. México: SEP
- QUINTANILLA, S; Lartigue, C. (2007). "Qué opinan los niños acerca de los libros de texto de ciencias naturales. Memorial de las cartas enviadas a la SEP, 2000-2006". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, octubre-diciembre, 2007, pp. 1405-1424
- REBOLLEDO, A. V. (2015). "Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares". En: *Revista Anthropologica*. Año XXXIII. N° 35. Pp. 93-115.  
Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v33n35/a05v33n35.pdf>  
Fecha de consulta: 15 de enero de 2018

- REYES, J. J. (2009) "México, líder en embarazos adolescentes de la OCDE". En: Diario Electrónico *El Economista*. Consultado el 29 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2014/09/24/mexico-primer-lugar-ocde-embarazos-adolescentes>
- ROCKWELL, E. & Mercado, M. R. (1986). La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos de Educación. México: DIE-CINVESTAV.
- ROCKWELL, E. (1987), *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico (1982-1985)*. México: Documento DIE
- ROCKWELL, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- ROCKWELL, E. (2005). "Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". Conferencia en Sesión Plenaria. *Primer Congreso de Etnología y Educación*, Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina, 13 julio 2005.
- ROCKWELL, E. (2006). "Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación". En *Educação em Revista*. Brasil, Belo Horizonte. v. 44. p. 13-39. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a02n44.pdf> Fecha de consulta: 15 de enero de 2018
- ROCKWELL, E. (2007). La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): Enfoques teóricos y ejes temáticos. Documento DIE No.54. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- RODRÍGUEZ, G. (2011). *Género y educación sexual integral*. México: Ediciones Cal y Arena.
- ROJAS, R; Castro, F; Villalobos, A; Allen-Leigh, B; Romero, M; Braverman-Bronstein; Uribe, P. (2017). "Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México". En: *Salud Pública de México*. No.59 Pp: 19-27. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21149/8411> Fecha de consulta: 22 de julio de 2017.
- ROSALES, M. A. L. (2008). "El Poder en la Enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones." En: *Revista Digital Universitaria*. 10 de julio 2008 • Volumen 9 Número 7 • ISSN: 1067-6079
- ROSALES, A & Salinas, F. (2017). "Educación integral de la sexualidad y género en la secundaria en México. En: *Revista Universitaria UPN*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/317952265\\_Educacion\\_sexual\\_y\\_genero\\_en\\_la\\_Secundaria\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/317952265_Educacion_sexual_y_genero_en_la_Secundaria_en_Mexico) Fecha de consulta: 26 de julio de 2017.

- RUIZ C. J. (2008). "Controversias generadas por los contenidos de Educación sexual en las Reformas curriculares de Educación primaria". En: *Revista Caminos Abiertos*. México: UPN. Disponible en: <http://caminosabiertos2008.blogspot.mx/2008/07/controversias-generadas-por-los.html> fecha de consulta: 25 de julio de 2015.
- SANDOVAL, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- SAUCEDO, Q. A. (2011). *La educación sexual en la Escuela Secundaria Técnica No. 43 "Luis Enrique Erro"*. Tesis de Maestría FLACSO. México.
- SCOTT, J. (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico.". En: Amelang, J y Nash, M. (editoras). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Madrid: Valencia. P.p: 20-58.
- SAVE THE CHILDREN, México. (2017). "Las niñas y las adolescentes en México frente a la violencia libres para vivir, libres para aprender, libres de peligro." Recuperado de: <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/76/76f9829b-4ba5-47b6-bf24-b508abcbfed.pdf> Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2017
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudio. 1993. Educación Básica, Secundaria*. México.
- SEP (1999). *Ciencias Naturales y Desarrollo Humano 6º Grado*. Libro de Texto Gratuito. México: SEP, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2006) *Ciencias Naturales. 6º Grado*. Libro de Texto Gratuito. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2006) *Plan de Estudios de Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública, Sub Secretaría de Educación Básica.
- SUBIRATS, M, M. (1994). "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy." En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 6 Género y Educación.
- TABIZÓN, L. & Thomae. (2008). *Ciencias I. Con énfasis en Biología*. Libro de texto. México: Trillas.

- PARRA, D.M. (2014). "La educación silenciosa. Espacios escolares. Discursos de poder e imaginarios colectivos". Ponencia presentada en el XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Barcelona, 5-10 de mayo de 2014
- UPN-DEMYSEX. (2009) "Estudio diagnóstico de la educación sexual en la escuela secundaria mexicana: resumen ejecutivo". Presentación en Power Point. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- URIAS, H. B. (2001) "Eugenesia e ideas sobre las razas en México, 1930-1950". En: Historia y Geografía. No. 17. México: Universidad Iberoamericana. Pp.171-205.
- UNICEF. (2015). Informe Anual 2015. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEFMX\\_15\\_low.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEFMX_15_low.pdf)  
Fecha de consulta: 0812217
- VÁZQUEZ, F. (1997) *Salud e higiene sexual: Construcción sociohistórica en el aula de la escuela secundaria*. Tesis de maestría DIE. México: CINVESTAV.
- VISTRAÍN, J. A. (2009). *Procesos de hibridación en las culturas escolares: La apertura del tercer espacio y las múltiples referencias a la cultura más amplia en situaciones de enseñanza en la Escuela Primaria de Santa Ana Tlacotenco*. Tesis de doctorado DIE. México: CINVESTAV.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WEEKS, Jeffrey. (2007) "O corpo e a sexualidade". En: Lopes, Louro, Guacira.(coord.) (2007). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Brasil: Belo Horizonte. Pp 37-82.
- WEEKS. J. (1998), "La construcción cultural de las sexualidades: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad?" Disponible en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/genero/PDF/LECTURAS/S\\_01\\_04\\_La%20inveni%C3%B3n%20de%20la%20sexualidad.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/genero/PDF/LECTURAS/S_01_04_La%20inveni%C3%B3n%20de%20la%20sexualidad.pdf)
- WEEKS.J. (2007) "O corpo e a sexualidade". En: Lopes, Louro, Guacira.(coord.) (2007). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Brasil: Belo Horizonte. Pp 37-82.
- WERTSCH. J.V. (1991). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

WENGER, E. (2000). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1985). "Estrategias de enseñanza". En: Rockwell, E. (Comp.) *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*. México: Secretaría de Educación Pública. Pp: 121-124

WOODS, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.