



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**La escuela como institución (re)productora de la vigilancia  
heteronormativa. Etnografía del encauzamiento y la resistencia  
en una secundaria para mujeres en la ciudad de México**

Tesis que presenta

**Jorge Alejandro López Cruz**

para obtener el Grado de

Maestro en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Director de Tesis: Dr. Daniel Dionisio Hernández Rosete Martínez

Ciudad de México

Febrero de 2017

Calzada de los Tenorios 235, col. Granjas Coapa, C. P. 14330, Ciudad de México.  
Tel. 5483 2800, Fax 56033957  
[www.die.cinvestav.mx](http://www.die.cinvestav.mx)

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt.

*Para Jordi*

*En el espíritu, por el espíritu, para el espíritu*

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a mi padre Juan José (+) y mi madre Hilda, quienes me dieron las primeras lecciones de equidad de género; y a mis hermanos Elsa, Juan José, Hilda, Walter y María Eugenia, a todos ellos por sus muestras de amor a lo largo de los años.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis amigos Joaquín Hernández González, quien me mostró el camino de la etnografía, y Daniel Hernández Rosete Martínez, director de esta tesis, quien me enseñó a recorrerlo.

Agradezco a mis colegas de la maestría, y a las profesoras y profesores del Departamento de Investigaciones Educativas por sus enseñanzas, particularmente a Iliana Reyes Robles e Inés Dussel por la buena recepción al trabajo y sus valiosos comentarios para mejorarlo.

Un agradecimiento a las autoridades y alumnas de la escuela secundaria donde realicé mi investigación por su amable colaboración durante el trabajo campo.

Agradezco especialmente a todas aquellas personas que de una u otra manera apoyaron la realización de este trabajo, en el pasado y en el presente. En particular a mis compañeros de viaje Alfonso Colín, Adriana Sahagún Guerrero, Sergio Robles Ledesma, Cecilia Gama Hernández, Enrique González Rubio, Rebeca Rodríguez Espericueta, Gonzalo Gómez Nava, Rosalba Estrada Montes de Oca, Gabriela Álvarez Prieto, Silvia Xolalpa Leyte, Martha Bolio Márquez, Olga Torres Hernández, Aurora Corona Dávila y Silvia Pérez Bravo, con quien además estoy en deuda por su invaluable apoyo en la corrección del texto.

## **RESUMEN**

El presente es un estudio etnográfico con el enfoque del constructivismo social en una secundaria pública para mujeres en la Ciudad de México. En él se describen los significados que las autoridades del plantel atribuyen a la sexualidad y se analiza, desde la construcción del género, cómo se produce un modelo heteronormativo con el que se vigila y sanciona la sexualidad de las estudiantes, no sin encontrar resistencias de su parte.

Las narrativas de la investigación, muestran que estos significados tienen un fundamento moral y religioso en la creación de imaginarios con los que se educa y socializa el cuerpo desde el ideal de la decencia, la discreción, la sumisión y el recato. Sin ser exhaustivo, este estudio ofrece un acercamiento al lugar que tiene en el presente, la moral decimonónica para el control social del cuerpo de la mujer joven en una secundaria, y da elementos para reflexionar acerca de la necesidad de comprender y construir de otras maneras una realidad social más igualitaria entre mujeres y hombres.

## **ABSTRAC**

The present is an ethnographic study with the social constructivism approach in a public high school for women in Mexico City. It describes the meanings that the campus authorities attribute to sexuality and analyzes, from the construction of gender, how a heteronormative model is produced, with which students' sexuality is monitored and sanctioned, not without resistance from them.

The narratives of the research show that these meanings have a moral and religious foundation in the creation of imaginaries with which the body is educated and socialized from the ideal of decency, discretion, submission and modesty.

Without being exhaustive, this study offers an approach to the place in the present, the nineteenth-century morality for the social control of the young woman's body in a secondary school, and gives elements to reflect on the need to understand and construct in other ways, a more egalitarian social reality between women and men.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	8
<b>Capítulo I. La escuela heteronormativa construcción de un problema de investigación</b>	14
1. Planteamiento y construcción del objeto de estudio	14
1.1.1 Primer intento por incluir la educación sexual en la escuela	14
1.1.2 La inclusión de la educación sexual en el currículo formal	17
1.2. Aspectos metodológicos de la investigación	23
1.2.1 ¿Por qué una escuela secundaria para mujeres?	23
1.2.2 Educación para mujeres	23
1.2.3 Propósito e interrogantes de la investigación	24
1.2 Método	25
1.3.1 La sexualidad humana como construcción cultural	25
1.3.2 El género como categoría de análisis	26
1.3.3. Sexualidad y encauzamiento	28
1.3.4 Sobre la resistencia de las alumnas	29
1.3 Técnicas de investigación. Universo de estudio y trabajo de campo	29
1.4.1 El contexto y las dificultades de acceso a la escuela secundaria	32
<b>Capítulo II. Construcción de un discurso civilizatorio: regular la vida íntima</b>	34
2.1 Construcción de un modelo ideal de ciudadano	35
2.2 Educar el cuerpo femenino: manuales para prescribir el control social	39
2.3 El saber biomédico y su impacto en la construcción de saberes normativos sobre sexualidad	43

<b>Capítulo III. Encauzamiento en una escuela secundaria para mujeres: el discurso de la autoridad del plantel</b>	<b>46</b>
3.1 Sobre la educación de la mujer joven: socialización y roles de género	47
3.1.1 La familia y la educación de la mujer joven	55
3.2 De la formación de hábitos al control del cuerpo: reglamentar para vigilar	59
3.2.1 Como te ven, te tratan: vestir y corregir el cuerpo	62
3.3 ¡Ya soy grande, no quiero reglas!: sobre la resistencia de las alumnas	67
<b>Capítulo IV. Sexualidad adolescente y vida escolar: marcos morales</b>	<b>71</b>
4.1 Embarazo adolescente	72
4.1.1 “A veces las ganas, te ganan”: ideas y creencias sobre el embarazo adolescente	72
4.1.2 “La manzana podrida, echa a perder a su compañía”: embarazo privado	77
4.2 “Amistad profunda”: orientación homosexual en la secundaria	80
4.2.1 “Mientras no se vea, está bien”: Lesbofobia en la secundaria	85
4.3 “El pelo suelto no es un peinado”: sobre el arreglo personal	87
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>93</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO</b>	<b>111</b>

## INTRODUCCIÓN

Inicié esta investigación de corte etnográfico con la idea de evaluar la implementación del currículum de secundaria respecto a los temas y contenidos de educación sexual, y como un intento para contribuir a la comprensión de cómo se forma a las adolescentes para hacerlas conscientes de un ser biológico y emocional. Sin embargo, a lo largo de observaciones directas en la escuela, pude identificar que ésta es una institución (re)productora, y precursora, de la vigilancia heteronormativa<sup>1</sup> que sirve para encauzar<sup>2</sup> el comportamiento de las alumnas desde marcos morales constituidos por códigos, principios y normas que se vuelven dominantes a la luz de las relaciones de poder en las que se establecen.

En este sentido me fue posible identificar el énfasis que los actores sociales dan a lo que, en su opinión, debe ser la educación de la mujer joven desde el punto de vista del género, la sexualidad orientada a la reproducción y la constitución de su cuerpo. Pese a que los preceptos y estatutos que regulan actualmente la intencionalidad de la educación pública subrayan su carácter laico (DOF, 2014), expresado en el artículo 3º constitucional, en la secundaria estudiada hay muestras de que los marcos morales que guían las prácticas cotidianas ponen en evidencia las fuertes contradicciones de un Estado que, aunque establece su carácter laico, en las prácticas al analizar los significados, las creencias y las concepciones de lo que docentes y autoridades del plantel

---

<sup>1</sup> Para la presente investigación entiendo que dicha vigilancia se establece como la “mirada persecutoria dirigida hacia las prácticas sociales que se salen del parámetro masculino-femenino, y especialmente a cualquier forma de erotismo que no coincida con los mandatos ligados a la reproducción humana, la monogamia y la heterosexualidad” (Hernández Rosete y Miskow, 2015: 77). Para estos autores, dichas normas rigen a la sexualidad hegemónica, considerada normal, y constituyen lo que para Judith Butler es la matriz heterosexual (Butler, 1990: 38, en Hernández Rosete y Miskow, 2015).

<sup>2</sup> De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, encauzar es: encaminar, dirigir por buen camino un asunto, una discusión, un comportamiento; darle dirección a una conducta. Para esta investigación retomo a Foucault quien señala que: “el poder disciplinario es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal ‘enderezar conductas’. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que se le somete, separa, analiza, diferencia. Encauza (o lleva por buen camino) las multitudes móviles, confusas e inútiles de cuerpos y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales. La disciplina fabrica (y adiestra) individuos. Es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 2013: 199).



esperan de la educación de las mujeres, se evidencia que este carácter no se cumple.

En la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) este carácter laico se fundamenta en el precepto de la educación como derecho contemplado en el artículo 3° constitucional, ajena a cualquier doctrina religiosa y orientada por “los resultados del progreso científico”, para convertirla en un medio más con el que la sociedad “luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (DOF, 2014).<sup>3</sup>

La educación sexual es un contenido educativo que actualmente se considera imprescindible en la formación integral de los estudiantes en su paso por la educación básica, junto con otros temas de relevancia social derivados “de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011: 40).

En este marco, la Secretaría de Educación Pública (SEP) atiende el estudio de la sexualidad a partir de su contribución al desarrollo integral de niños y adolescentes que cursan la educación básica, con el fin de ampliar su capacidad para comprender los cambios físicos y afectivos que experimentan, desarrollar habilidades para tomar decisiones, en beneficio de su propia salud, que les permitan prevenir situaciones de riesgo, adquirir la capacidad para expresar sentimientos y emociones, y construir relaciones igualitarias entre mujeres y hombres (Sánchez, 2008).

En educación básica, se plantea el estudio de la sexualidad con un enfoque integral,<sup>4</sup> más amplio que el únicamente reproductivo, que la considera

---

<sup>3</sup> Me parece pertinente puntualizar que el Art. 3°, fracción II, señala que la educación será laica garantizada por el artículo 24, que señala el derecho de toda persona a la libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión, a la que la educación se deberá mantener ajena. Con este referente analizo el carácter laico de la educación, para debatir sobre el peso de las convicciones éticas y de conciencia que moldean las creencias y concepciones de la “educación de señoritas” en una secundaria oficial exclusiva para mujeres.

<sup>4</sup> Ver el Marco de la IPPF para la educación integral en sexualidad, que busca “promover un modelo de educación en sexualidad que considere las diferentes dinámicas de poder que están interrelacionadas y que influyen las decisiones sexuales y los resultantes impactos emocionales, mentales, físicos y sociales en el desarrollo de cada persona”. El Marco pone énfasis en la expresión y realización sexuales, así como en el placer, con lo que se busca un

como parte constitutiva de la vida humana y como un aspecto del desarrollo humano presente de diferentes formas y en distintas etapas a lo largo de toda la vida. Por esto, en cada nivel y grado se abordan aspectos de la sexualidad de acuerdo con las necesidades de aprendizaje a fin de que los estudiantes adquieran la capacidad para expresar sentimientos y emociones, accedan a conceptos y desarrollen habilidades y actitudes que favorezcan la construcción de una ciudadanía sexual, en el marco de la cultura de los derechos humanos.

Entiendo como ciudadanía sexual las formas en que se construyen los significados y las prácticas a través de las cuales las personas deciden vivir y actuar a partir de sus deseos y placeres sexuales, y consideran un asunto colectivo buscar las condiciones que posibiliten el ejercicio de los derechos sexuales (Amuchástegui y Rivas, 2008: 59-60).

En México existen sectores sociales con una postura conservadora (político-religiosa) frente a la sexualidad (González, 2002: 272-276)<sup>5</sup> y, en consecuencia también a la educación sexual, postura que se ha caracterizado, entre otras cosas, por condenar la búsqueda del placer sexual y rechazar la anticoncepción, la masturbación y la representación de la anatomía humana porque estimulan negativamente la imaginación de los jóvenes.

Estas ideas resultan contradictorias frente a la clara evidencia de que en la adolescencia se vive un proceso de transición hacia la vida adulta en el que se experimentan cambios notorios en el desarrollo físico, como la transformación de caracteres sexuales, y en el desarrollo social y afectivo, que dan lugar a trascendentes experiencias como el cortejo, el enamoramiento, la posibilidad de establecer vínculos afectivos y el desarrollo de la capacidad erótica que, en conjunto, exigen un tratamiento más amplio del tema, que el exclusivamente

---

distanciamiento con metodologías que dan un enfoque exclusivo a los aspectos reproductivos de la sexualidad adolescente (IPPF, 2010).

<sup>5</sup> En 2013 tuve la oportunidad de asesorar al equipo técnico del estado de Querétaro encargado de la elaboración del programa de la Asignatura Estatal de 1º grado de secundaria con el tema de sexualidad y género. En dicha experiencia los docentes asumieron un posicionamiento de carácter católico que los llevó a afirmar, reiteradamente, que el ejercicio de la sexualidad “debe ser únicamente con fines reproductivos” y que incluirla en la escuela, particularmente en la educación secundaria, favorece procesos de “libertinaje y promiscuidad” ya que “fomenta o promueve prácticas sexuales en los adolescentes”.

biológico, que favorezca el conocimiento y comprensión de la sexualidad desde la perspectiva de los diferentes aspectos que la caracterizan, por ejemplo, género, salud sexual y reproductiva, ciudadanía sexual, placer, violencia, diversidad y relaciones (IPPF, 2010).

Tanto en México como en el mundo, se han dado profundas transformaciones sociales, culturales y científicas que han originado cambios en los valores que la familia y la sociedad en general atribuyen a la sexualidad, a las percepciones de feminidad y masculinidad, y a la igualdad o desigualdad entre los géneros; la presencia cada vez más diversificada de expresiones de la sexualidad en medios masivos de comunicación y su manifestación como estereotipos de género; la disminución de la edad en que los jóvenes tienen su primera relación sexual; el creciente número de embarazos tempranos y los riesgos vinculados a la salud sexual y reproductiva ante las ITS y el VIH Sida; entre otros (Lerner y Melgar, 2011).

Con este marco llevé a cabo un estudio que sistematizo estructurado de la siguiente manera. En el capítulo I “La escuela heteronormativa: construcción de un problema de investigación” describo los elementos que me permitieron avanzar hacia dicha construcción. Para lograrlo, ofrezco antecedentes de la inclusión de la educación sexual en la escuela, en general, y de su incorporación al currículo formal de la educación básica en nuestro país, en particular. Asimismo, expongo los aspectos conceptuales y metodológicos considerados para su realización. De manera particular, la forma en que se ha construido culturalmente la sexualidad humana y el género como categoría de análisis.

Incluyo la revisión de las maneras en que se ha elaborado culturalmente una noción de encauzamiento hacia las buenas conductas y la forma en que se han constituido mecanismos de control para su logro y el papel que juega la agencia y la reflexividad de las estudiantes de secundaria como mecanismo de resistencia ante dicho control. Finalmente describo el universo de estudio y el trabajo de campo realizado, así como el contexto y las dificultades para realizar la investigación.

En el capítulo II “Construcción de un discurso civilizatorio: regular la vida íntima”, desarrollo una discusión sobre la educación de las mujeres en México y planteo algunos de sus antecedentes históricos con el fin de comparar ideas y creencias arraigadas en la moral sobre la sexualidad y el cuerpo de la mujer joven.

Examino los discursos sobre la creación de un individuo moderno y civilizado del último cuarto del siglo XIX (Torres, 2001: 271) enfocados en la importancia de regular la conducta individual con la que se pretendía en la época llevar a la civilización y el progreso al país.

En este apartado reviso la construcción de un modelo ideal de mujer (Núñez, 2007), y el papel que jugó el conocimiento biomédico, traducido en forma de manuales y saberes normativos sobre la sexualidad con los que se buscó prescribir este ideal al controlar los cuerpos en dirección del orden y el progreso considerados en la época.

En el capítulo III “Encauzamiento en una escuela secundaria para mujeres el discurso de la autoridad del plantel”, profundizo en los mecanismos y dispositivos de encauzamiento y control (Foucault, 2013: 213) que la escuela utiliza para dirigir el comportamiento de las estudiantes mediante reglas. Analizo las expectativas sociales, apoyadas en las ideas y creencias sociales de lo que es una mujer y un hombre, mismas que orientan la vigilancia heteronormativa en un entorno exclusivo para mujeres

Describo lo que para las personas entrevistadas significa la educación de la mujer joven y el papel que le atribuyen en ésta a la familia y a la moral y a la decencia como dispositivos de control que configuran la reglamentación escolar orientada a la formación de hábitos y educación del cuerpo

Por último analizo algunas formas de resistencia que oponen las estudiantes al control que les impone la escuela para alcanzar el ideal de mujer

En el capítulo IV “Sexualidad adolescente y vida escolar: marcos morales”, abordo tres procesos sobre la sexualidad de las alumnas descritas y sancionadas por las personas entrevistadas, como parte de la vigilancia heteronormativa impuesta en el plantel.

Estos procesos son: el embarazo adolescente, las preferencias sexuales y el arreglo personal del cabello de las alumnas. En análisis de dichos procesos me permitió identificar los múltiples significados que docentes y autoridades les dan desde la moral católica.

Finalmente analizo la valoración que en la escuela se da a estos tres procesos para analizar las maneras como se construye un prejuicio en torno a la moral y la decencia con las que se sanciona el honor de la mujer joven embarazada, la orientación sexual cuando ésta no forma parte de la heterosexualidad hegemónica y el arreglo personal desde el ideal de la decencia.

## **Capítulo I. La escuela heteronormativa: construcción de un problema de investigación**

Hay que dejar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos:

“excluye”, “reprime”, “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”.

De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (Foucault, 2013: 225).

### **1.1 Planteamiento y construcción del objeto de estudio**

Con la intención de conocer algunos antecedentes de contexto, consideré importante analizar la experiencia vivida en México como resultado de la inclusión de la educación sexual en el currículo educativo, particularmente en primaria y secundaria, y el papel que en estas decisiones han jugado, a través de los años, grupos conservadores vinculados con la Iglesia Católica (González, 2002: 133).

#### **1.1.1 Primer intento por incluir la educación sexual en la escuela**

El primer intento generalizado<sup>6</sup> por incluir el estudio de la sexualidad en educación primaria, fue en 1934 en el marco del Programa de Educación Revolucionaria de la reforma educativa socialista, a iniciativa del entonces titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Narciso Bassols (Saavedra, 1967). Bassols encargó a una Comisión Técnica Consultiva analizar la necesidad de incorporar el estudio de la sexualidad en los programas educativos. Dicha Comisión elaboró un Dictamen, publicado por la SEP, con el fin de que se

---

<sup>6</sup> Al respecto, el Primer Congreso Feminista de 1916 realizado en Mérida, Yucatán, constituye otro antecedente. Entre otras cosas, en él se discutió sobre cómo liberar a las mujeres del yugo de las tradiciones y sobre la importancia de ofrecer a las mujeres una educación con conocimientos de fisiología, anatomía e higiene que les permitiera controlar sus cuerpos (Carmona, s/f), temas precursores de una educación sexual. Desde entonces se planteó la necesidad de reflexionar sobre la condición de subordinación de la mujer respecto a los hombres (Cortina, s/f: 171).

promoviera una discusión pública sobre sus resultados, porque se consideró a la educación sexual como “una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del instinto sexual, que implica numerosos problemas de carácter fisiológico, ético, sociológico y psicológico” (SEP, 1933: 3).

Entre otros aspectos, la Comisión explicó las razones por las que debía impartirse esta educación sexual en la escuela, desde el tercer ciclo de primaria,<sup>7</sup> en términos del derecho que tienen niños y jóvenes a saber sobre las inquietudes que manifiestan acerca del origen de la vida, el nacimiento, las diferencias entre los sexos, la función de los órganos sexuales y los cambios que experimentan en sus cuerpos.

También señaló que si la escuela daba una educación sexual correcta, se aseguraba un desarrollo sexual equilibrado y provechoso, además de que influiría favorablemente en el desarrollo físico, mental y moral de los estudiantes, por lo que le correspondía a la SEP “establecer, organizar y dirigir la educación sexual en nuestro medio y asumir la responsabilidad de ella” (SEP, 1933: 16).

La reforma impulsada originó una fuerte protesta en la que grupos eugenésicos y otros opositores manifestaron su rechazo con argumentos, entre otros, de que “la educación sexual es extraordinariamente peligrosa. Los daños que produce tienen la enorme importancia de ser irreparables. Ni Dios mismo puede devolver la inocencia al niño que la ha perdido” (SEP, 1934: 60). Particularmente la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF),<sup>8</sup> Asociación vinculada con la Iglesia católica y otros grupos conservadores, opinaba que:

“La humanidad ha ido en aumento numérico; las taras hereditarias, las degeneraciones, las perversiones que se atribuyen a la carencia de educación sexual, no han contenido su progreso biológico, y son de una proporción tan insignificante, que no justifican la introducción de la educación sexual que a cambio de ciertos resguardos en la salud, inyecta el virus de la degeneración moral, más pernicioso que todos los virus corporales. Los degenerados y los lesionados por la falta de educación sexual en caso de que existan, son en una proporción tan insignificante, que no amerita aceptar los incalculables riesgos de la Educación Sexual. No debe encomendarse a maestros de ninguna especie, ni

---

<sup>7</sup> El Tercer Ciclo abarcaba los grados quinto y sexto.

<sup>8</sup> Fundada en 1917 como Asociación Civil para oponerse a la educación laica, en 1926 fue promovida por los Caballeros de Colón para combatir el artículo tercero constitucional (González, 2002: 138).

a médico, moralistas, ni confesores; son los padres los únicos que deben ser maestros de sus hijos, en las cuestiones sexuales, el padre para los hijos y la madre para las hijas” (SEP, 1934: 59-61).

Adicionalmente, como parte de la protesta estos grupos conservadores acusaron a la SEP de usar la educación sexual como instrumento para destruir los valores de la familia y la sociedad por proponer que ésta se apegara a las “leyes biológicas que contribuyen al perfeccionamiento de la especie humana” (Arteaga, 2002). Se realizaron movilizaciones sociales en diferentes estados del país con la intención de forzar al gobierno a disminuir paulatinamente el ímpetu en la aplicación de la educación que buscaba “combatir el fanatismo y los prejuicios”, según el artículo tercero constitucional (DOF, 1934).

El Secretario Bassols señaló que existían conexiones entre la propaganda clerical contra la SEP y las protestas por la educación sexual, expresadas con el grito de “¡Viva Cristo Rey!” y “¡Abajo el Artículo 3º de la Constitución!”, al cierre de distintos mítines realizados contra la educación sexual en la ciudad de México (SEP, 1934: 10).

Este clima de conflicto contra la posible implantación de la educación sexual en las escuelas obligó a renunciar al Secretario Bassols y la pretendida reforma no se implementó, únicamente se integró al Plan de estudios de secundaria un curso de Ciencias Biológicas que incluyó, fundamentalmente, el estudio de anatomía, fisiología e higiene, como parte de la aproximación al estudio del cuerpo humano, lo que dio continuidad al enfoque biológico que se venía impartiendo en educación desde 1926 (Meneses, 1986: 642).

Desde los años treinta del siglo XX, en este tema la SEP ha mantenido una compleja relación con la Iglesia católica quien, a través de sus jerarcas y de distintos grupos y organizaciones de padres de familia, ha defendido una educación de corte conservador que, como parte de movimientos de derecha, ha confirmado su eficacia al frenar o modificar las propuestas de educación sexual en el país en distintos periodos (Rodríguez, 2000: 4). Desde su creación, estos grupos han buscado imponer a la sociedad mexicana en su conjunto “una moral



sexual basada en el pudor y la abstinencia, y exigen la censura de las expresiones contrarias a ella” (González, 2002: 133).

### **1.1.2 La inclusión de la educación sexual en el currículo formal**

En 1974 se desarrolló el primer Programa Nacional de Educación Sexual coordinado por el Consejo Nacional de Población (Conapo),<sup>9</sup> creado ese mismo año. En la reforma educativa de ese año se incluyeron por primera vez contenidos de educación sexual en programas y libros de texto gratuitos con enfoque biologicista (anatomía y fisiología de los aparatos reproductores femenino y masculino) con relación estrecha a las políticas poblacionales impulsadas por el Estado mexicano para atender las necesidades derivadas del crecimiento demográfico mediante la planificación familiar.

En este contexto el país inició la transición de una política pro natalista a una de regulación de la natalidad, cuyas acciones se fortalecieron con la creación del Conapo y la formulación de las Leyes General de Población y General de Salud, que dieron al Consejo la atribución de asesorar al sistema educativo nacional en la elaboración de programas educativos en materia de planificación familiar y educación sexual, dirigidos a “modelar la conducta sexual de los mexicanos” (Conapo, 1975).

De esta manera, se incluyeron en la asignatura y los libros de texto<sup>10</sup> de Ciencias Naturales de primaria, temas relativos al proceso de fecundación, gestación y características fisiológicas de cada sexo. En la asignatura de Biología de secundaria, se incluyeron temas relacionados con los cambios físicos que aparecen en la adolescencia, las funciones de los aparatos reproductores femenino y masculino y las etapas del embarazo, entre otros, con el objetivo de que los estudiantes adoptaran una actitud consciente acerca de su

---

<sup>9</sup> La misión del Conapo es la planeación demográfica del país con el fin de incluir a la población en los programas de desarrollo económico y social que se formulen dentro del sector gubernamental y vincular sus objetivos a las necesidades que plantean los fenómenos demográficos.

<sup>10</sup> Desde el surgimiento del programa de Libros de Texto Gratuitos, la SEP también tuvo que enfrentar la resistencia de grupos conservadores, entre ellos la Iglesia católica, por su supuesto carácter ideologizante.

responsabilidad como seres humanos, en el uso razonado de su capacidad reproductora, y reconocieran la relación entre la maduración del aparato reproductor humano y su función específica en la continuación de la especie (SEP, 1975).

En el marco de esta reforma educativa, nuevamente la Iglesia Católica expresó su rechazo y grupos de padres vinculados con ella organizaron quemas de libros de texto y movilizaciones para pedir se eliminaran o modificaran los temas. Particularmente, la UNPF dirigió un comunicado al titular de la SEP en el que expresaba su rechazo al contenido de los libros por no haber sido tomados en cuenta en su elaboración, así como por razones morales, psicológicas y pedagógicas.

Las razones morales se referían a la necesidad de atender de manera individual y no en grupo los temas sexuales, por considerar que cada alumno tenía necesidades distintas de conocer sobre su propio sexo; las razones psicológicas estaban centradas en que los padres de familia proporcionaran esta educación porque conocían mejor a sus hijos; y las razones pedagógicas señalaban que era inapropiado presentar la misma información a niños y niñas, así como a alumnos de la ciudad y del campo (Meneses, 1991: 289-290).

Al respecto, la SEP mostró una postura conciliadora e hizo público que el proceso de elaboración de los libros involucró a equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, en los que participaron docentes y especialistas de distintos campos de conocimiento (Meneses, 1991: 289-291).

En 1993 se realizó otra reforma a los planes y programas de estudio de primaria y secundaria que, en el tema de la educación sexual, buscó superar el enfoque biologicista (estructura y función de los aparatos reproductores femenino y masculino) incluido en el diseño de programas y libros de texto de Ciencias Naturales de primaria, al dar énfasis al estudio de los roles sexuales y evidenciar los prejuicios existentes en cuanto a diferencias entre sexos. Fue una época marcada por la necesidad de llevar a cabo acciones para la prevención de ITS, especialmente el VIH/Sida, derivadas de la postura internacional sobre el tema y los compromisos adquiridos por México al respecto. En este periodo se

incrementó el número de organizaciones de la sociedad civil y se extendieron sus acciones en el campo de la educación sexual (Rodríguez, 2000).

En el caso de primaria el estudio de la sexualidad se abordó, desde la perspectiva de las ciencias naturales, con el propósito de que los alumnos alcanzaran conocimientos y desarrollaran capacidades, actitudes y valores atribuidos a las transformaciones del organismo humano con relación al desarrollo físico, social y afectivo de los alumnos, así como sobre los efectos de la maduración sexual (SEP, 1993a: 74).<sup>11</sup>

En este nivel educativo, los temas de estudio incluyeron los principales mecanismos y características anatómicas y fisiológicas del cuerpo humano, así como sus procesos evolutivos, con énfasis en la importancia de que las acciones de prevención de la salud condicionan su apropiado funcionamiento.

En 1998 y 1999 se plantearon importantes cambios en los libros de texto de 5º y 6º de primaria, relativos al discurso que restringía la sexualidad a la reproducción y abordaba la noción del cuerpo desde sus características anatómicas y fisiológicas. Se incluyeron mensajes como: los cambios de la pubertad no significan que las personas estén listas para tener relaciones sexuales y ejercer la maternidad o paternidad; que la reproducción no es la única función de los aparatos sexuales; la importancia de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres con fundamento en el derecho a la equidad como medio para lograr una sociedad más justa (SEP, 1998: 88-117); que los cambios producidos en el desarrollo a nivel físico en mujeres y hombres, como la aparición de los caracteres sexuales secundarios, impactan en la vida emocional, afectiva y social de los adolescentes, que la reproducción humana tiene implicaciones y consecuencias, que la decisión de tener relaciones sexuales se debe tomar con libertad, información y responsabilidad, y que el estudio de la cultura de la prevención incluya las, así llamadas entonces, enfermedades de transmisión sexual (SEP, 1999: 106-155).

---

<sup>11</sup> Para alcanzarlo se planteó el estudio de temas como estructura y función de los aparatos reproductores, los roles sexuales y los prejuicios derivados de éstos, las características generales de crecimiento y desarrollo del ser humano, los caracteres sexuales primarios y secundarios y la reproducción humana (fecundación, embarazo y parto).

En el caso de la educación secundaria<sup>12</sup>, se incorporaron temas en Biología y Orientación Educativa con el propósito de promover en los estudiantes el sentido de responsabilidad en relación con la sexualidad y la salud, mediante el estudio de la reproducción humana, los caracteres sexuales primarios y secundarios, la madurez sexual, el ciclo menstrual, la fecundación y el embarazo, el desarrollo embrionario y el parto, los métodos anticonceptivos, la importancia social de su uso, las enfermedades de transmisión sexual, los mecanismos de su prevención y las consecuencias para la salud de algunas de éstas (sida, sífilis, gonorrea, herpes), y los aspectos emocionales de la sexualidad (SEP, 1993b: 58, 62-63, 189).

En 1999 se incluyó en secundaria la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética.<sup>13</sup> En ella se incluyó a la educación sexual vinculada al género y a los derechos sexuales y reproductivos con el propósito de promover entre los alumnos relaciones más equitativas entre hombres y mujeres a partir del conocimiento de que la sexualidad tiene una base tanto natural como social, que favorece que los estudiantes asuman de manera responsable su sexualidad al comprenderla como parte integral de su persona y su salud<sup>14</sup> (SEP, 2000).

Estas transformaciones significaron un cambio del enfoque “biologicista-informativo”, instalado en el área de ciencias, a otro que diera paso a concebir la educación sexual como derecho humano y darle, con esto, un tratamiento más integral en el currículo, particularmente mediante la asignatura de Formación Cívica y Ética (OCE, 2009: 34).

Estos cambios al currículo y a los materiales de educación básica nuevamente desataron una serie de inconformidades por parte de grupos conservadores vinculados con la Iglesia católica. No obstante, la SEP logró

---

<sup>12</sup> En el Plan y los programas de 1993 se eliminaron los cursos integrados de Ciencias Naturales y se dio paso a sus disciplinas fundamentales: Biología, Física y Química.

<sup>13</sup> Que sustituyó a las asignaturas de Civismo I y II, de 1º y 2º, y Orientación educativa de 3º.

<sup>14</sup> Para lograrlo se propuso el estudio de los cambios físicos, fisiológicos y emocionales en la adolescencia, el género y los estereotipos sociales, los problemas personales y sociales de los jóvenes con relación a la sexualidad, los diferentes significados de la pareja en las distintas etapas de la vida de los seres humanos, los riesgos del comportamiento sexual y su prevención (agresión, embarazos prematuros y enfermedades de transmisión sexual), los aspectos emocionales y la responsabilidad en las relaciones sexuales, entre otros temas.

alcanzar consensos a partir de realizar diferentes consultas con especialistas, organizaciones civiles e instituciones académicas con trabajo en educación sexual. Asimismo, publicó diferentes materiales para apoyar el trabajo en el aula y la capacitación<sup>15</sup> de docente, directivos, supervisores y equipos técnicos estatales en educación sexual. Éstos sirvieron de base para ampliar la reflexión y discusión sobre educación sexual, con evidencia científica, desde una perspectiva que tomara en cuenta aspectos biológicos de la sexualidad y, al mismo tiempo, diera énfasis a sus componentes afectivos, sociales y éticos.

En 2006 se llevó a cabo otra reforma al Plan y los programas de estudio de educación secundaria. En ésta la SEP reconoció a la educación sexual como un tema transversal que se aborda en varias asignaturas y que es posible identificar en diferentes acciones cotidianas dentro de cada escuela; por ejemplo, a partir de las relaciones entre estudiantes y entre éstos con docentes y directivos, las formas en que se resuelven conflictos, los comportamientos que se sancionan y las oportunidades que se dan a alumnos y alumnas, que muestran los valores y las actitudes que se asumen respecto a este tema (SEP, 2006: 24).

Esta consideración de contenido transversal colocó a la educación sexual con relación a sus distintos componentes, biológicos, emocionales y éticos, desde la perspectiva de las asignaturas con las que se relaciona su estudio y las disciplinas que la explican, a diferencia de abordarla como un objeto de estudio aislado en un curso exclusivo. En esta reforma, la SEP orientó el estudio de la sexualidad mediante el enfoque de sus cuatro potencialidades: reproductividad, género, erotismo y vínculos afectivos (Rubio, 1996).

Durante esta reforma, una vez más la jerarquía católica y grupos empresariales de corte conservador mostraron su oposición a la reforma. Particularmente su crítica se centró en los contenidos de educación sexual en los libros de texto aprobados por la SEP para 1º de secundaria en todo el país. En esta ocasión fue la Coalición para la Participación Social en la Educación (Copase), quien criticó el contenido de dichos libros bajo los argumentos de que

---

<sup>15</sup> Se publicaron guías de estudio para maestros en temas de educación sexual y equidad de género, libros para el maestro, libros sobre sexualidad infantil y juvenil, cursos generales y materiales de actualización, en colaboración con el Conapo, entre otras acciones.

“incitaban a la sexualidad precoz”, se ofrecía “información científica falsa” y se hacía “promoción sexual” por hablar de masturbación, homosexualidad, condones y otros mecanismos anticonceptivos (Letra S, 2008: 6).

Esta misma Coalición promovió la edición del libro “Sexualidad y salud humana”, que apareció como material complementario al tema de reproducción de la asignatura de Ciencias I (énfasis en Biología). Este material matizó los temas del programa (género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción), y se distanció de su enfoque (OCE, 2009: 35). El texto fue elaborado por la organización Red Familia y adquirido y distribuido de manera gratuita en todo el país por la SEP (Letra S, 2008: 6).

Para esta reforma, la SEP puso en funcionamiento los Consejos Consultivos Interinstitucionales, conformados por representantes de instituciones vinculadas con la docencia y la investigación en temas del currículo, con el propósito de mantener actualizados los programas de estudio mediante su evaluación interna y externa.<sup>16</sup> En particular, el Consejo Consultivo Interinstitucional de la asignatura de Ciencias, publicó su opinión acerca de los programas de estudio y los libros de texto autorizados para 1º de secundaria. Dicha opinión respaldaba el enfoque asumido por la Secretaría y los contenidos de educación sexual porque, entre otros aspectos, expresaba un tratamiento más integral de la sexualidad al considerar sus componentes biológicos, sociales y afectivos (SEP, 2008: 39-40).

A partir de estas acciones se fortalecieron los planteamientos de una educación sexual integral en la educación básica, mismos a los que se le dio continuidad en las reformas de 2009 de educación primaria y 2011 de educación básica, vigente hasta el momento, implementada con la intención de avanzar hacia la articulación de los tres niveles que la componen.

---

<sup>16</sup> Véase el artículo transitorio décimo tercero del Acuerdo secretarial 384, del 26 de mayo de 2006.

## **1.2 Aspectos metodológicos de la investigación**

### **1.2.1 ¿Por qué una escuela secundaria para mujeres?**

Identifiqué la escuela secundaria para mujeres a sugerencia de mi director de tesis y por recomendaciones de amistades que han trabajado en escuelas de la zona. En principio mi interés se centró en conocer cómo se construyen relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, en un plantel exclusivo para éstas. Sin embargo, el trato cotidiano durante mi trabajo de campo, me dio la posibilidad de identificar creencias y conocimientos acerca de la educación de la mujer joven, mostrándome los valores y las actitudes que se asumen respecto a la sexualidad a partir del análisis de los testimonios obtenidos, y que me llevaron a la revisión de las maneras de cómo se construye la vigilancia heteronormativa y se impone un control sobre el cuerpo de la mujer joven desde una moral católica, sustentada en sistemas sociales pasados que han forjado nuestras relaciones presentes (Brundage, 2003: 28). Este tipo de evidencia me exigió una detallada reflexión acerca de la educación de la mujer joven en el marco de la educación laica y sus finalidades, y la identificación de formas de resistencia que las alumnas anteponen a dichos controles.

### **1.2.2 Educación para mujeres**

Una vez definido el objeto de estudio me concentré en la identificación de las principales preocupaciones que, desde una dimensión histórica, han orientado la educación de la mujer joven en nuestro país, con la base de los roles sociales que se le atribuyen. Particularmente, la reflexión de las creencias e imaginarios<sup>17</sup> acerca de su función reproductiva, articuló una serie de discursos y prácticas religiosas, morales, higiénicas y médicas que, en el Siglo XIX, contribuyeron a orientar, normalizar y dar orden a las conductas femeninas (Ini, 2000, citado por Núñez, 2007: 6).

---

<sup>17</sup> Entiendo por imaginarios la visión compartida de las formas en que un grupo o sociedad imagina el mundo y, con esta base, organiza las representaciones que lo hacen comprensible (Tuñón, 2008: 15).

Al contrastar el origen de dichos discursos y prácticas con los testimonios obtenidos durante mi investigación, consideré necesario profundizar en la manera en que desde el Siglo XIX se fueron construyendo modelos ideales de lo que debe ser la mujer joven a partir de las formas culturales con las que se establece la diferencia entre los sexos y en las que diversos textos prescriptivos, legales y escolares, jugaron un importante papel en la orientación pedagógica de la época (Núñez, 2007: 7).

En dichos modelos se destacó a la reproducción como la misión del matrimonio, lo que reforzó la construcción de imaginarios sobre las funciones que éste debe cumplir y los roles sociales de quienes lo integran, así como de una moral que contribuyó a establecer una marcada diferencia entre los sexos a partir del escrutinio social hacia la mujer. De esta manera, se transmitieron los valores de la higiene, la decencia, la prudencia, la continencia, la abstinencia, el control de las pasiones como normas ideales a alcanzar (Núñez, 2007: 31).<sup>18</sup>

### **1.2.3 Propósito e interrogantes de la investigación**

El propósito del estudio fue describir los significados, creencias y conocimientos que los docentes atribuyen a la sexualidad en una escuela secundaria pública para mujeres, y analizar las prácticas cotidianas con las que se construye en la escuela el modelo heteronormativo de la sexualidad.

Las interrogantes que orientaron la investigación fueron las siguientes:

¿Qué significados atribuyen los docentes a la sexualidad que, al mismo tiempo, forman parte de lo que transmiten a sus alumnas?

¿Qué expresiones de control y vigilancia heteronormativa muestran los docentes y la escuela en su conjunto en torno a la sexualidad de las alumnas?

---

<sup>18</sup> Desarrollo estas ideas en el capítulo II.



¿Cómo las alumnas responden o resisten al control que la escuela ejerce sobre su sexualidad?

### **1.3 Método**

#### **1.3.1 La sexualidad humana como construcción cultural**

Realicé un estudio etnográfico bajo el enfoque del constructivismo social en una escuela secundaria pública para mujeres, con el interés de describir los significados con los que se construye en el interior del plantel una explicación de la sexualidad con base en el análisis de las creencias y conocimientos que configuran las prácticas cotidianas docentes que la hacen posible en la escuela.

Esta experiencia etnográfica me permitió un acercamiento a la manera en que las personas perciben su realidad y la explican a través de la trama de significados que para ellas tienen los eventos en los que participan como parte de su cultura (Geertz, 1997). Retomé el concepto de cultura como el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas (acciones, enunciados, objetos significativos), mediante las cuales los sujetos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. No obstante, también consideré que era necesario dar énfasis al carácter simbólico de los fenómenos y al hecho de que éstos siempre se insertan en procesos y contextos socialmente estructurados con relaciones de poder asimétricas, entre personas concretas y ante condiciones sociales e históricas específicas (Thompson, 2002: 195, 201).

Bajo esta perspectiva me aproximé, desde el punto de vista de los actores sociales, docentes y autoridades del plantel, a la comprensión y estudio de los referentes culturales que dan forma a la educación sexual en la escuela secundaria, para analizar los procesos de socialización y el discurso mediante los cuales los sujetos construyen su realidad a partir de interpretar y explicar la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2012). De acuerdo con estos autores, la realidad se construye socialmente y, para comprenderla, es necesario analizar los procesos culturales que dan significado a la vida cotidiana y al mundo subjetivo de los actores sociales que participan en ella.

Desde el enfoque del constructivismo social me acerqué a la comprensión de la sexualidad como un hecho construido socialmente más allá del ámbito exclusivamente biológico,<sup>19</sup> al identificar mediante la escucha atenta y el registro de testimonios de los actores sociales, varios de sus componentes y asociarlos con la cultura en la que se producen, por ejemplo, la manera en que a partir de las diferencias sexuales se elaboraron estructuras sociales desiguales y hegemónicas entre hombres y mujeres (Peña *et al*, 2009: 9) y se da forma a un modelo heteronormativo de la sexualidad.

### **1.3.2 El género como categoría de análisis**

Desde la obra de Gayle Rubin analicé lo que esta autora llamó el *sistema sexo-género*, mismo que utilizó para describir estas categorías, su organización social y la reproducción de sus convenciones, y para explicar el conjunto de disposiciones con las cuales una sociedad “transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. Con estos referentes la autora reconoció el lugar de la sexualidad en la sociedad y las profundas diferencias entre la experiencia social de las mujeres y de los hombres (Rubin, 2015: 37-38). Rubin describió que la heterosexualidad es más que una práctica sexual, y la definió como una institución social basada en una división binaria de la sexualidad y en un orden jerárquico de los hombres sobre las mujeres. La heterosexualidad es un elemento clave para constituir y mantener tanto el orden de género como las ideas de la normalidad sexual (Rubin, 1984 en Weeks, 2012: 123). Asimismo, esta autora analizó los mecanismos histórico-sociales que han relegado a las mujeres a una posición secundaria en las relaciones humanas y cuestionó el sistema de valores, en el que se encuentra inmerso el campo del sexo y la sexualidad, como elemento histórico-moral que lleva a que distintos grupos

---

<sup>19</sup> Para Jeffrey Weeks la sexualidad es una de las características más básicas de la vida humana y, al mismo tiempo, forma parte de mitos históricos, tabúes establecidos y significados culturales, por lo que parece más un producto de la historia y la mente, que del cuerpo. Asimismo, conforma un campo de identidades, deseos, y prácticas significativas construidas socialmente que se destaca como un espacio estratégico de regulación y socialización de los individuos, para el establecimiento del orden y las formas de organización social (Weeks, 2012: 241).

sociales califiquen los comportamientos sexuales como “buenos y naturales” o “malos y antinaturales”.

Retomé estos elementos para analizar que la constante en los discursos, las formas y las prácticas institucionales ubican a la heterosexualidad como la expresión sexual normal, natural, inevitable y legítima, misma que se mantiene gracias a la afirmación de temas discursivos y a la anulación de otros modos de vida no reconocidos, mediante la regulación de la considerada sexualidad hegemónica, articulada por una fuerte vigilancia heteronormativa con la que se busca poner límites a cualquier señal que amenace las normas sexuales (Hernández Rosete y Miskow, 2015: 91).

Para ampliar la revisión de estos temas, retomé la obra de Joan Scott quien fue la primera en sistematizar la categoría de género, porque su definición es fundamental en este campo. Esta autora utilizó la categoría de género como una herramienta de análisis histórico y socio-cultural de las diferencias entre los sexos mediante el lenguaje y el discurso. Aportó desde las ciencias sociales una base teórica para cuestionar al género desde las humanidades y el ámbito de la política, ya que fundamentó su definición con dos proposiciones conectadas: el género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos; y el género como forma primaria de relaciones de significado de poder (Scott, 2015).

Para Scott (2015: 272-273), el género abarca cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturalmente disponibles, conceptos normativos, nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales y, la identidad subjetiva. Particularmente, considero que los conceptos normativos me son útiles para comprender el papel de los sistemas religiosos, educativos, científicos, legales y políticos que ha servido para afirmar, de forma categórica, el significado de lo masculino y lo femenino.

En el siguiente capítulo, explico cómo dichos conceptos normativos, expresados en diferentes textos, contribuyeron enormemente a la construcción histórica de un discurso normativo desde el siglo XIX mexicano, basado en las diferencias entre hombres y mujeres, que subsiste en nuestros días y muestra el

miedo que provocan los cuerpos femeninos, su erotismo y sexualidad, y la misoginia que por esto despiertan.

### **1.3.3. Sexualidad y encauzamiento**

Para ampliar mi análisis de la sexualidad también consideré la obra de Michel Foucault, para quien ésta es una expresión de “mecanismos biológicos” y de otras formas individuales y sociales de comportamiento reguladas por normas, tanto tradicionales como nuevas, “que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas, y los cambios con los cuales las personas dan sentido y valor a su conducta, deberes, placeres, sentimientos, sensaciones y sueños” (Foucault, 1984: 7).

De acuerdo con Foucault, la sexualidad se encuentra condicionada por el discurso y el poder que, al mismo tiempo, producen relaciones de dominación y subordinación donde el conocimiento biológico actúa como dispositivo de control de los cuerpos (biopoder). Este referente articula la noción de poder que opera para regular a la sexualidad y al sujeto mediante discursos religiosos, médicos, pedagógicos, legales o democráticos, que dan significado al cuerpo y los placeres, al tiempo que contribuyen a la conformación de la identidad individual, los deseos, las prácticas y las relaciones que se establecen, y que muestran complejos vínculos de poder que se expresan mediante dispositivos de control demográfico y sanitario como parte de una red de fuerzas morales, económicas, políticas y de resistencia.<sup>20</sup>

Para este autor, la escuela es un dispositivo para controlar, medir y encauzar a las personas para hacerlas dóciles y útiles. Mediante vigilancia, ejercicios, clasificaciones, exámenes y calificaciones se disciplina a los cuerpos. Se pone en evidencia un sistema de sanción que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias al comparar,

---

<sup>20</sup> Por ejemplo, en México los primeros programas de estudio y libros de texto de educación primaria que incluyeron a la educación sexual, se dieron en el marco de la definición de políticas demográficas, y otra generación de materiales educativos en el contexto del surgimiento del Sida (Rodríguez, 2008).

diferenciar, jerarquizar, hacer homogéneo y excluir como actos que normalizan (Foucault, 2013: 213).

#### **1.3.4 Sobre la resistencia de las alumnas**

Finalmente, retomé la idea de la resistencia de las alumnas en el sentido de las estrategias de oposición que despliegan ante la realidad escolar que viven y como parte de las relaciones sociales y de poder en las que están inmersas (Scott, 2004), por ejemplo de las medidas de control y supervisión de que son objeto para el cumplimiento de la reglamentación escolar. Para complementar esta idea, utilicé los planteamientos de Anthony Giddens respecto a la agencia de los individuos. Para este autor, “todos los seres humanos son agentes entendidos [...] que saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana” y son “capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer”. En este sentido, la agencia de un individuo es entendida como la capacidad de actuar en el mundo en conexión con la estructura social desde un orden subjetivo (Giddens, 2011: 307).

#### **1.4 Técnicas de investigación. Universo de estudio y trabajo de campo**

El universo de este estudio etnográfico está delimitado por ocho personas entrevistadas, entre docentes y autoridades, de una escuela secundaria pública ubicada en la Ciudad de México, cuyo turno matutino atiende únicamente a mujeres. Actualmente, en el Distrito Federal este tipo de educación secundaria está integrado únicamente por siete escuelas públicas.<sup>21</sup>

De acuerdo con cifras oficiales, en el ciclo escolar 2014-2015 en el que realicé el trabajo de campo, la matrícula de la escuela fue de 666 alumnas<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Poco después de su fundación en 1925, la escuela secundaria tal como la conocemos actualmente integró escuelas exclusivas para mujeres, la primera constituida en 1928. La secundaria estudiada fue creada en 1958, no obstante, existe un vacío de información que me impidió obtener datos precisos sobre el crecimiento y mantenimiento de este servicio educativo a lo largo de los años, así como de su estado actual, que incluye el número total de escuelas.

<sup>22</sup> Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Estadística por centro de trabajo ([http://www2.sep.df/gob.mx/inf\\_sep\\_df/estadisticas/ei2014\\_2015.jsp](http://www2.sep.df/gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/ei2014_2015.jsp)).

distribuidas en 22 grupos, ocho de primero, y siete de segundo y tercero, respectivamente.

Luego de efectuar los trámites pertinentes y recibir la autorización del director del plantel, platiqué con él y con la subdirectora de desarrollo escolar sobre el trabajo a realizar, el cual inicié con observaciones directas en clases con el propósito de establecer relaciones de confianza con las autoridades del plantel, docentes y alumnas, a partir de que me vieran en los distintos espacios de la escuela. Estas observaciones las realicé en las asignaturas del Plan de estudios 2011 que incluyen contenidos relacionados con la educación sexual y la equidad de género<sup>23</sup>, porque los docentes de tales asignaturas son los directamente encargados de trabajar dichos contenidos en el aula.

Asimismo, comenté con estas autoridades que realizaría entrevistas semi-estructuradas a profundidad con docentes que atienden las asignaturas señaladas y algunas alumnas de los grupos observados, así como con otros informantes claves, como orientadores, trabajadoras sociales y la subdirectora del plantel.

Entre los meses de noviembre de 2014 y marzo de 2015, realicé 13 observaciones directas en aula, en clases de las asignaturas comentadas, de las cuales obtuve siete registros. Asimismo, a lo largo del ciclo escolar registré en el diario de campo varios eventos que me permitieron describir el ambiente comunitario del plantel y de los que, posteriormente, construí relatos sobre el trato que dan los docentes y autoridades a las alumnas y las maneras en que éstas se comportan dentro y fuera de la escuela. Algunos de estos eventos fueron: plática inicial con directivos, festival de fin de año, ceremonia del 57 aniversario de la escuela, plática entre docentes, simulacro de sismo, plática con un docente de historia, firma de boletas, recreo, entrada y salida de la escuela.

De abril a julio de 2015 llevé a cabo ocho entrevistas semi-estructuradas a profundidad, todas con consentimiento informado, con seis docentes que

---

<sup>23</sup> Asignatura Estatal “Sexualidad y equidad de género en el Distrito Federal” y Ciencias I (con énfasis en Biología), de primer grado; Formación Cívica y Ética I y II de segundo y tercer grado, respectivamente, y el espacio curricular de Tutoría.

atienden las asignaturas señaladas, dos de ellos también son orientadores educativos en el plantel, una trabajadora social y la subdirectora de desarrollo escolar. De todos ellos, únicamente uno fue varón (docente y orientador educativo). Todas las personas entrevistadas son casadas. Siete cuentan con estudios superiores; dos de ellas, con funciones docentes y de orientación, en universidades públicas (UNAM Y UAM) y cinco en la Normal Superior de México<sup>24</sup> (cuatro de ellas con funciones docentes y una subdirectora); y una tiene estudios en Trabajo Social a nivel técnico (ver Anexo 1).

De las ocho personas, cuatro desempeñan únicamente funciones docentes; dos además de estas funciones, forman parte del grupo de orientadores educativos del plantel que tienen a su cargo vigilar y sancionar la conducta de las alumnas de acuerdo con el Reglamento interno, así como darles consejo vocacional; una coordina el Departamento de Trabajo Social, área que funciona como enlace entre la comunidad escolar y los padres y madres de familia; y una más es subdirectora, quien coordina el trabajo académico de los docentes del plantel.

Aunque solicité desde el inicio del trabajo de campo entrevistar a algunas alumnas de los grupos observados, esta actividad no la realicé porque fue condicionada a la autorización por escrito de los padres de las estudiantes.

En la primera conversación los directivos me especificaron las reglas a seguir durante mi estancia en la escuela, mismas que seguí durante el trabajo de campo: registrar la entrada al plantel, avisar a la secretaria del director mi presencia, esperar que la subdirectora me autorizara entrar, portar un gafete de identificación en todo momento, no caminar libremente por el plantel sin la compañía de un docente o autoridad, no entrar a las aulas sin la presencia de un docente.

#### **1.4.1 El contexto y las dificultades de acceso a la escuela secundaria**

---

<sup>24</sup> Institución que ofrece formación inicial para profesores de este nivel educativo.

Consideré importante describir algunos de los aspectos del contexto y las dificultades de acceso al trabajo de campo, porque me permite hacer una reflexión sobre la metodología de trabajo empleada, particularmente por la dimensión subjetiva que entra en juego y que, como investigador, estuvo fuera de mi control respecto a lo que las personas me quisieron decir y mostrar en diferentes momentos (Rockwell, 2009: 49).

Después de identificar la escuela secundaria de mi interés, me presenté desde inicios de septiembre de 2014 para solicitar, a título personal, me permitieran realizar el trabajo de campo. En esa ocasión hablé con la subdirectora de desarrollo escolar a quien expliqué el interés por llevar a cabo dicho estudio en el plantel. Ella se comprometió a platicarlo con el director. Una semana después me negaron el acceso, por lo que recurrí a una solicitud formal de la Coordinación Académica del DIE a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, donde se turnó a la Coordinación Sectorial de Secundarias de la misma demarcación.

Tuve oportunidad de detallar en dicha Coordinación Sectorial los motivos y actividades a realizar en la secundaria, de la que recibí autorización para realizar el estudio a partir de noviembre de 2014.

Desde la primera conversación con los directivos del plantel, me especificaron las reglas a seguir durante mi estancia en la escuela. Ellos tenían razones para establecerlas, ya que en el ciclo escolar anterior se presentó un caso de abuso sexual, de parte de un docente a una alumna de tercer grado, por lo que esperaban la mayor transparencia de mi estancia en la escuela y mi eventual contacto con las alumnas.<sup>25</sup> Como parte de estas restricciones, me vi obligado a delimitar mi trabajo de campo respecto a entrevistar únicamente a docentes y directivos.

---

<sup>25</sup> Meses después supe que el caso había dado lugar a la intervención de la CNDH a través de una serie de recomendaciones (Recomendación No. 4/2015 Sobre el caso de las agresiones sexuales en agravio de la niña V1, en una escuela secundaria, en el Distrito Federal, 30 de enero de 2015), algunas de las cuales se habían hecho visibles en el plantel durante mi trabajo de campo, como la instalación de un circuito cerrado de televisión con varias cámaras para su operación en diferentes lugares de la escuela.



En opinión de los directivos existía temor de que estuviera a solas con una o varias alumnas por lo que, como señalé más arriba, insistieron en limitar la posibilidad de entrevistarlas y decidí, junto con mi director de tesis, conversar sólo con docentes y autoridades, y poner énfasis en las creencias y conocimientos con los que éstos construyen sus significados y discursos acerca de la sexualidad y los transmiten a las alumnas.

Posteriormente se me presentó otra dificultad, ahora para obtener el dato del número total de escuelas secundarias oficiales para mujeres que operan en el Distrito Federal y con él ofrecer datos actualizados del contexto de la educación secundaria para mujeres. Solicité esta información por correo electrónico a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Mi solicitud fue canalizada a la Coordinación Sectorial de secundarias en el D. F. Ahí me pidieron que explicara los motivos por los cuales hacía dicha solicitud y enviara copia de mi identificación oficial bajo el argumento de proteger la integridad de las alumnas de estas secundarias. Contesté el correo electrónico sin recibir respuesta de parte de la instancia oficial encargada de coordinar los servicios educativos del nivel en el Distrito Federal. Dos meses después, solicité la misma información personalmente y me fue proporcionada por el Departamento de Gestión Escolar de la Dirección de Operación de la señalada Coordinación Sectorial.

## **CAPÍTULO II. Construcción de un discurso civilizatorio: regular la vida íntima**

La evolución cultural nos da la oportunidad de tomar el control de los medios de sexualidad, reproducción y socialización, y de tomar decisiones conscientes para liberar la vida sexual humana de las relaciones arcaicas que la deforman. Una revolución feminista completa no liberaría solamente a las mujeres: liberaría formas de expresión sexual, liberaría a la personalidad humana del chaleco de fuerza del género (Rubin, 2015: 76).

### **Introducción**

En este capítulo analizo el discurso del último cuarto del siglo XIX respecto a la creación de un individuo moderno y civilizado (Torres, 2001: 271) y la importancia dada a la necesidad de regular la conducta de las personas como parte de las formas de identidad social asumidas en esa época para llevar a la nación mexicana a la civilización y el progreso.

Analizo la construcción del modelo ideal de mujer (Núñez, 2007), y el papel que en ésta tuvieron una serie de textos, en forma de manuales, integrados por normas concebidas para prescribir dicho ideal mediante el control social de los cuerpos.

Me aproximo a la reflexión sobre el saber biomédico y su impacto en la construcción de saberes normativos sobre la sexualidad, como parte de la construcción de las nociones de orden y progreso consideradas en la época (Núñez, 2007).

Tomo como punto de partida el interés por desarrollar una discusión de la educación de mujeres en México al haber realizado una investigación en una escuela secundaria para mujeres, y plantear algunos de sus antecedentes que me permitan contrastar las ideas y creencias arraigadas en la moral sobre la sexualidad y el cuerpo de la mujer joven. Al mismo tiempo, estos elementos me servirán para dar contexto a la descripción etnográfica que presento en los capítulos III y IV de la tesis, ya que algunas narrativas de mi universo de estudio son la expresión de creencias, ideas y valores acerca de la sexualidad, visibles

como parte de un discurso hegemónico de la sexualidad católica desde el siglo XIX.

Este breve recorrido histórico me ha sido útil para identificar y analizar que “los tipos de relaciones de sexualidad establecidos en el remoto pasado humano todavía dominan nuestras vidas sexuales, nuestras ideas sobre los hombres y las mujeres” (Rubin, 2015: 75) y siguen influyendo las maneras como se educa en el presente.

## **2.1 Construcción de un modelo ideal de ciudadano**

Mi interés fue tomar como punto de partida el México del último cuarto del siglo XIX, en el que se buscó inscribir a la nación mexicana en el discurso de la civilización<sup>26</sup> y el progreso.<sup>27</sup>

Se trató de un siglo lleno de conflictos, que se caracterizó por la constante inestabilidad política y social en la que jugaron un papel importante las diferentes visiones de la vida en general y del país en particular, que dieron lugar también a distintos proyectos para la naciente nación independiente (Cosío, 1994: 90).

Como resultado del proceso de modernización, impulsado por el gobierno de Porfirio Díaz en el siglo XIX, se promovieron cambios que afectaron distintos ámbitos de la vida social, entre ellos las relaciones de género y los modelos de educación, en dirección del establecimiento de una “buena sociedad” (Torres, 2001: 271).

La reflexión sobre la educación fue una preocupación constante en la mayor parte de los gobernantes desde el siglo XVI (Torres, 2001: 273). En el caso del siglo XIX, particularmente después de la Independencia, los gobiernos expresaron en la constitución política el principio de igualdad jurídica, que guió los esfuerzos por lograr una sociedad homogénea mediante procesos

---

<sup>26</sup> De acuerdo con el Diccionario de Lengua Española, la civilización es el “estadio de progreso material, social, cultural y político propio de las sociedades más avanzadas”. Gallino (2005) destaca dos momentos en su conceptualización: un estadio avanzado de desarrollo de una sociedad y, como parte de la clasificación del progreso humano, tres estadios: estadio primitivo, estadio de la barbarie y estadio de la civilización.

<sup>27</sup> Entiendo por progreso la acción de avanzar, adelantar y perfeccionar que muestra la presencia de un sentido de mejora en la condición humana (Wikipedia, consultada en noviembre de 2016).

educativos, la promoción del mestizaje y la uniformidad de la lengua y las costumbres (Speckman, 2008: 216; Alvarado, 2003: 47).

De acuerdo con Speckman, los gobernantes y las elites deseaban que la sociedad de la época reflejara la prosperidad y el progreso de la nación y se asemejara a las naciones civilizadas europeas, como una forma de superar lo que se concebía como barbarie, a través de la moral y hábitos que concordaban con su idea de civilización. Por ejemplo, para lograrlo se consideró necesario “blanquear” a los indios por considerarlos flojos, bárbaros y supersticiosos (Speckman, 2008: 216).

Para alcanzar dicha civilización, en la época se elaboraron diferentes planes de educación nacional, entre los que destacó el proyecto liberal de Gabino Barreda, quien señalaba las grandes ventajas de una educación homogénea “idéntica para todos” y dirigida a moldear las clases influyentes de la sociedad bajo los ideales de la sociedad europea occidental, tanto en lo religioso como en la moral y las costumbres (Hale, 1991, citado por Torres, 2001: 274).

En este marco, el tema de la urbanidad<sup>28</sup>, vinculado al de civilización, es considerado central para entender a la sociedad mexicana de finales del siglo XIX en cuanto a la formación de modales, hábitos y costumbres (Torres, 2001: 275). Para esta autora, este tema pertenece a la familia y al Estado, y lo considera un campo que favorece el análisis de las relaciones entre el mundo privado de la familia y el mundo público de la sociedad. En él, al Estado le correspondía inculcar virtudes cívicas y morales en todos los ciudadanos, por lo que intentó regular diversos aspectos de su vida, desde compromisos con las instituciones y la sociedad, hasta relaciones conyugales y familiares, hábitos de higiene y diversiones (Speckman, 2008: 217).

Esta autora destaca que durante esta época tanto las elites como las clases medias y los grupos populares, compartían valores comunes acerca de la

---

<sup>28</sup> El Diccionario Ideológico de la Lengua Española, define urbanidad como los conocimientos referentes al desarrollo y progreso de las poblaciones. Para Torres (2001: 275) este tema es central para comprender a la sociedad de finales del siglo XIX porque muestra las relaciones entre el Estado y la Iglesia en su disputa hegemónica por la transmisión, mediante la educación, de modales, hábitos y costumbres, que fueron objeto de los manuales de “urbanidad” de la época, y que también fueron considerados constitutivos y conservadores de la sociedad (Carreño, 2015).

familia y la función de la mujer en ésta, así como la noción de que la familia se funda con el matrimonio, en especial religioso, que el esposo era la cabeza de la familia y le correspondía el mundo público y a la mujer el ámbito privado en el que atendía las tareas domésticas. Estas creencias se reflejaron en una gran diversidad de textos de diferentes tipos y destinatarios, expresados en los ámbitos legal, literario, religioso o de divulgación (Speckman, 2008: 221-222).

En la educación formal, desde la oferta curricular de la educación para mujeres, se incluía una formación cívica que contemplaba la formación de los deberes de la mujer en sociedad y de la madre en la familia y el Estado (Alvarado, 2003: 45). Para esta autora, estas enseñanzas pretendían fortalecer la moral familiar y la interrelación entre las esferas pública y privada porque “si tenemos buenas madres tendremos buenos ciudadanos [...] pues podrá, cuando sea madre, formar hombres útiles a sí mismos y a sus semejantes y buenos e ilustrados ciudadanos” (Martínez de Castro, 1868, citado por Alvarado, 2003: 45).

Con relación a los textos, éstos expresaban un tipo de urbanidad, entendida como el conjunto de normas de conducta, buenos modales y educación (Torres, 2001: 276). Dichos textos fueron prescriptivos en el sentido de que, con independencia de su forma (catecismos, manuales, reglamentos, códigos, textos escolares, etc.), se conformaron como códigos de urbanidad cuyo objetivo fue enseñar buenos modales y reglas de conducta. En particular, impondrían a las mujeres límites a su comportamiento público, retomando la preocupación de la Iglesia en el siglo XIX, cuando la mujer, para los sectores medios, únicamente podía ser respetable o prostituta (Torres, 2001: 276). Un excelente ejemplo de este tipo de textos lo constituye el *Manual de Carreño. Urbanidad y buenas maneras* (Carreño, 2015), obra escrita en 1853 que se ha seguido editando hasta nuestros días, con escasas modificaciones.

Desde la educación formal, también se trataron de evitar comportamientos alejados de la norma, como la prostitución en las mujeres, particularmente atribuida a problemas económicos. La propuesta educativa para el sector femenino de la población incluían estudios prácticos relacionados con lo que en la época se consideraban las tradicionales funciones femeninas y que, con la

base positivista del conocimiento científico como tendencia predominante de la época, se pensaba que contribuiría al cumplimiento de tareas domésticas y hechos de la vida diaria de manera objetiva y racional<sup>29</sup> (Alvarado, 2003: 45).

Los diferentes textos elaborados en el siglo XIX pretendían proporcionar normas, reglas, opiniones o consejos para comportarse “como se debe”. Por esta razón son textos eminentemente utilitarios (Foucault, 2007: 15), porque en sí mismos son objetos prácticos, en tanto que están “hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados y puestos a prueba” para dar estructura a la conducta diaria. De acuerdo con Foucault (2007), este tipo de textos tienen por función convertirse en operadores que posibilitan a los individuos cuestionarse su propia conducta, “velar por ella, formarla y darse forma a sí mismos como sujetos éticos”.

Para Torres (2001: 276), este tipo de textos de urbanidad y moralidad estimularon la propia inspección al hacer creer a sus lectores que eran sometidos continuamente al ojo vigilante de otros. En la mayoría de estos textos se pone de manifiesto una intención de contribuir al progreso intelectual y moral de la sociedad, en el entendido de que la felicidad sólo puede lograrse con apego a los cánones morales, de tradición católica, establecidos y transmitidos en éstos.

Con textos de esta naturaleza se conformó en el siglo XIX mexicano un discurso asociado con la modernidad<sup>30</sup> y el progreso que expresaba “los valores dominantes de la cultura porfiriana para los sectores medios y altos sobre todo en relación con las mujeres” (Torres, 2001: 271). Fueron “instrumentos discursivos” que muestran los significados del tipo de personas al que había que aspirar en la época para conformar una nación moderna y civilizada como expresión de progreso.

---

<sup>29</sup> Se incluían distintas modalidades de dibujo, labores manuales y canto, así como medicina, higiene y economía doméstica.

<sup>30</sup> De acuerdo con Villoro (2015: 12-13) la modernidad es una época de la historia de Occidente posterior a la Edad Media, caracterizada por un estilo de pensamiento común acerca de las relaciones del hombre con el mundo a partir de un proyecto de racionalidad en todos los ámbitos de la vida social. Para José Brunner (2008: 174), una sociedad moderna desarrolla una amplia conciencia de sí misma y una fuerte acumulación y uso del conocimiento especializado en distintos ámbitos de la vida humana, que impacta en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

## **2.2 Educar el cuerpo femenino: manuales para prescribir el control social**

El siglo XIX trajo importantes cambios políticos, económicos, sociales y culturales que originaron la producción de discursos filosóficos, religiosos, morales, higiénicos y médicos (Núñez, 2007: 5). Éstos posibilitaron la reflexión acerca del papel que debían ocupar hombres y mujeres en una nueva sociedad.

Dichos discursos se articularon a manera de manuales que configuraron una normatividad dirigida a orientar a un sector social urbano “educado”, que conforma una sociedad en la que la familia era vista “como la forma primaria de vida en común” que, con la base de tradiciones y relaciones internas, garantiza la transmisión de valores sociales y una moral que moldean, entre otras cosas, las relaciones entre los géneros (Torres, 2001: 273).

Para Núñez (2007: 8-9), se trata de “regular las pulsiones” al interior del matrimonio con el propósito de imponer, a las parejas casadas, el “deber ser” de los comportamientos higiénicos, sexuales y morales que se esperaba de hombres y mujeres con el fin último de alcanzar la felicidad del matrimonio, “visto como la base de la sociedad, para el engrandecimiento de la nación”.

La concepción sobre la higiene y las políticas de población fueron el marco que hizo posible la difusión de un sistema normativo de comportamiento que, desde el siglo XVIII, se instrumentó para frenar enfermedades y permitir el proceso civilizatorio (Núñez, 2007: 12). Esta noción dio en el siglo XIX amplio reconocimiento a la medicina y a quienes la practicaban bajo el binomio de conservación de la salud y aumento del bienestar. Asimismo, atrajo el interés por impulsar programas de salud y educación que hicieran posible eliminar los obstáculos del progreso social (Speckman, 2008: 201).

Para Núñez (2007: 12-13), los médicos tuvieron una clara labor pedagógica de instrucción de los principios y preceptos de la higiene y, durante el porfiriato, tuvieron un papel protagónico en la elaboración y operación de planes y proyectos de gobierno de infraestructura sanitaria, así como en la escritura de códigos civiles, sanitarios y penales. Esta autora destaca, asimismo, la importancia del bienestar de la población para garantizar el progreso, no sólo entendido como económico sino también como social y moral (Núñez, 2007: 14),

por lo que para esta autora en la época la preocupación de higienistas se centró en alejar a la población del vicio y la degeneración, a la que decían era propensa, mediante la enseñanza de principios higiénico-morales para la creación de un paciente-ciudadano con el cual se pretendía lograr el deseado progreso.

Esto pone de manifiesto que el discurso biomédico sobre el cuerpo decente de la mujer tiene un fundamento moral con el que, en la época, se explican los procesos del cuerpo con una base científica (Núñez, 2007). En este sentido, la educación de la mujer estaba estrechamente vinculada con el saber biomédico, que los médicos e higienistas de la época estaban generando como parte de un discurso ideológico sobre el cuerpo de la mujer.

De esta manera, este discurso hegemónico no se rige totalmente por el saber científico, es predominantemente católico y, en mi opinión, identifico la vigencia de este pensamiento conservador que sigue de alguna manera presente en las narrativas de mi universo de estudio, como los describo en el siguiente capítulo.

Ya en el siglo XIX, la Iglesia había dejado de tener la influencia que tuvo en siglos anteriores sobre los individuos y el Estado, no obstante, la trascendencia de las enseñanzas morales continuó siendo una importante preocupación de ideólogos y maestros del porfiriato.<sup>31</sup> Por ejemplo, Gabino Barreda aceptaba que el gobierno no debía intervenir en la religión de las personas, pero afirmaba que éste “puede y debe intervenir en su educación moral, adecuándola a las exigencias de la sociedad y de la civilización” (Hale, 1991, citado por Torres, 2001: 274-275).

Esta normatividad operó en distintos ámbitos, como el legal y científico, y dio lugar a la construcción de discursos expresados en leyes y argumentos médicos, cuyo propósito fue dar estructura a la sociedad y garantizar el crecimiento poblacional. Estos discursos dieron forma a una moral social como parte de los valores dominantes de su época y enfatizaron el control de la sexualidad mediante manuales que sirvieron para fortalecer las ideas de

---

<sup>31</sup> Durante la Colonia la Iglesia católica contribuyó a establecer la diferencia entre hombres y mujeres mediante la reglamentación del comportamiento de las mujeres a través de catecismos, libros de enseñanzas morales y otros textos (Núñez, 2007: 9).



urbanidad, moralidad o etiqueta. Al mismo tiempo, se convirtieron en un sistema normativo de conductas con el que se pretendió definir un modelo de feminidad a partir de dictar lo que el cuerpo debe mostrar, esconder, controlar y manifestar en público, con base en la vigilancia detallada de gestos, conductas, lenguaje corporal y atuendos (Tuñón, 2008: 12) y con el fin de civilizar y modernizar a las mujeres.

Fue así como se publicaron diferentes manuales que en la época contribuyeron a hacer realidad las enseñanzas sobre moralidad al convertirse en instrumentos de gestión de los comportamientos considerados higiénicamente “correctos”. Algunos de éstos se utilizaron en el contexto familiar, como el ya citado *Manual de Carreño. Urbanidad y buenas maneras*, de Manuel Antonio Carreño (1853), *Higiene del matrimonio o el libro de los casados. En el cual se dan las reglas e instrucciones necesarias para conservar la salud de los esposos, asegurar la paz conyugal y educar bien a la familia*, de Pedro Monlau (1865) o *Los preceptos del matrimonio*, de Luis Seraine (1878).

Muchos otros escritos, versiones breves y sencillas de los primeros, sirvieron como libros de texto y lectura (Núñez, 2007: 15) para diferentes niveles educativos ya iniciado el siglo XX, como *La mujer en el hogar* (texto de economía doméstica en la escuela normal para profesoras y libro de lectura para la instrucción primaria del Distrito Federal) de Dolores Correa Zapata, *El ángel del hogar. Libro de lectura para niñas de 2º año de instrucción primaria elemental*, de Delfina Rodríguez, o *Higiene y medicina* (para la instrucción primaria superior) de Luis León.

Estos manuales son muestra de que la Iglesia seguía teniendo una importante influencia en la dirección de enseñanzas morales, por ejemplo, el texto de *Higiene en el matrimonio*, señalaba desde la portada que esa obra era publicada con licencia de la autoridad eclesiástica, apegada al dogma católico<sup>32</sup> y la sana moral, con la diferencia de que apoyaba sus argumentaciones en la ciencia médica (Núñez, 2007: 14-15).

---

<sup>32</sup> En 1910 en México, el 99% de la población estaba bautizada y practicaban la religión católica (Speckman, 2008: 221).

Si bien textos como *Higiene del matrimonio* fueron dirigidos tanto a hombres y mujeres unidos en matrimonio, en general los diferentes textos se enfocaron en prescribir una serie de comportamientos para la mujer centrados en las maneras en que debían actuar en el hogar y el lecho conyugal para el “desempeño digno” de un rol que las costumbres del siglo XIX y su naturaleza les imponían, ser esposas y madres de familia (Núñez, 2007: 17).

De acuerdo con Tuñón (2008: 13-14), estos esfuerzos mostraron la intención por construir un género femenino desde las determinaciones simbólicas de su sexo a partir de sus características corporales, lo que originó tensiones entre el ideal de mujer, construido desde “ideologías dominantes” como un modelo abstracto, y la mujer real, cuando se buscó un modelo estandarizado para ésta.

Estos aspectos fueron centrales para mi estudio ya que consideré importante reflexionar sobre la construcción de un modelo de mujer y, en consecuencia, de lo femenino en un momento determinado, en el marco de la construcción de género, tomando como referente lo que señaló Simone de Beauvoir acerca de que “no se nace mujer, se llega a serlo”.<sup>33</sup>

Con los manuales se buscó destacar la importancia de que las mujeres conservaran su rol en el espacio doméstico, de que al hacerlo participaban en el engrandecimiento de la familia por considerarla base del Estado y de enseñar los fundamentos morales del comportamiento femenino a alcanzar: higiene, decencia, prudencia, continencia, abstinencia, control de las pasiones, discreción, sumisión y recato (Núñez, 2007: 31).

Me parece importante destacar estos manuales como parte de una estructura simbólica que muestra la interpretación de la sociedad a partir del sistema de valores católico y conservador cuyo discurso se articula con una retórica clerical que no es espontánea ni ingenua, en tanto tiene una intencionalidad política de control de la sexualidad, principalmente de las mujeres. Aunque estos manuales se dirigieron a hombres y mujeres, desarrollaron un discurso desigual al pretender normalizar las prácticas sexuales

---

<sup>33</sup> En Butler (2015).

de la mujer encauzadas estrictamente a su función reproductiva con la lógica moral de la decencia y el buen comportamiento.

### **2.3 El saber biomédico y su impacto en la construcción de saberes normativos sobre sexualidad**

La construcción de un referente normativo de mujer como parte de un imaginario social en el siglo XIX, tomó como base la noción de “buenas costumbres” para estructurar un discurso higienista que aparentó tener sustento en el conocimiento científico positivista que se produjo tanto en Europa como en Estados Unidos. Este discurso insertó, como ejes temáticos la anatomía humana, la reproducción y el control del cuerpo desde el punto de vista biomédico.

Se trató de un discurso vinculado con la noción de progreso social y científico, presumiblemente biomédico, positivista y evolucionista, regido por una racionalidad biomédica y católica (masculino-patriarcal) que, en el siglo XIX, guió la producción de saberes científicos y la definición de políticas de Estado tanto educativas como sanitarias. Con estos principios positivistas se publicaron ideas, imaginarios y creencias sobre el cuerpo de la mujer en diferentes textos, como los manuales descritos más arriba (Núñez, 2007).

Los manuales fueron parte de la construcción de un discurso de las diferencias entre mujeres y hombres, un discurso higienista que destacó lo normal frente a lo patológico (como el caso de la teratología<sup>34</sup>), y que describió una concepción ideológica de lo que es el cuerpo decente de la mujer, como parte de la construcción de un modelo ideal a seguir para alcanzar el orden y el progreso que condicionaban la modernidad del país (Tuñón, 2008).

También se formularon otros discursos en el ámbito legal cuya intención fue destacar la importancia del control social asociado a la criminalidad, para “señalar y excluir” a hombres y mujeres que se comportaban fuera de la norma (Núñez, 2008: 379). De acuerdo con esta autora, para las mujeres se construyeron representaciones sobre la transgresión femenina basadas en la

---

<sup>34</sup> Ciencia decimonónica especializada en el estudio de las anomalías y las monstruosidades (Gorbach, 2008: 19).

clase, la raza y el género, y sustentadas en el saber científico y en una moral de tradición católica que articuló una postura frente al “deber ser femenino”.<sup>35</sup>

Por ejemplo, se construyó en las naciones civilizadas la noción sobre el cuidado y el respeto a la virginidad, y en la que el médico jugó un importante papel en la diferenciación entre virginidad y prostitución, civilización y barbarie, bien y mal, normal y patológico (Gorbach, 2006: 69). En este caso, existió una asociación entre virginidad y civilización, entre la conducta femenina que debía cuidarse por medio de la continencia y cuya falta era castigada por la ley.

Con respecto a la concepción de modernidad, ésta también trajo problemas para la población en las últimas décadas del siglo XIX, especialmente para las mujeres de la Ciudad de México, para quienes los problemas de neurosis se hicieron presentes (Gorbach, 2007: 6). De acuerdo con esta autora, una de las neurosis, considerada una epidemia en Europa, fue la histeria atribuida a un “exceso de civilización”, que afectaba principalmente a mujeres jóvenes de clases media y alta, “acostumbradas a una vida demasiado sedentaria, confortable y contemplativa”.

En este sentido, la medicina del siglo XIX convirtió en patológicos algunos comportamientos femeninos al determinar que quienes eran más propensas a padecer de histeria, eran mujeres blancas, civilizadas y modernas que tenían este tipo de vidas (Gorbach: 2007: 7-9). Incluso, contribuyó a convertir a la mujer en un “monstruo”, tanto en el plano físico como en el moral (Gorbach, 2008: 215) por considerar que eran propensas a heredar sus perturbaciones psicológicas.

Para Gorbach (2007: 9) citando a Jiménez Buenaventura, esto puso en el centro la necesidad de llevar a cabo intervenciones educativas en las mujeres con el fin de enseñarles a controlar sus instintos, moderar su sensibilidad y promover su propio control desde pequeñas. De acuerdo con Rodiles, referido por Gorbach (*op. cit*), esto se realizó para mantenerlas alejadas de deseos venéreos que pudieran provocar la excitación de los órganos genitales.

---

<sup>35</sup> En el capítulo IV analizo algunas narrativas de mi universo de estudio que, cuando se refieren a la orientación lésbica de las alumnas, la hacen parecer como parte de un mundo decadente y anormal que requiere de la intervención de un médico o un especialista, y que las acerca más a un discurso católico que científico.

Con esta base también se trató de regular los instintos e implantar reglas claras respecto a la reproducción de la especie (Gorbach, 2007: 9), lo que en el primer cuarto del siglo XX se tradujo en leyes para controlar la unión matrimonial mediante las que se exigía el certificado médico prenupcial para garantizar que los contrayentes no padecieran alteraciones en sus facultades mentales, ni enfermedades o defectos físicos (Carrillo, 2013: 410).

En conjunto, las disposiciones para regular la vida íntima de las personas se estructuran con una racionalidad teológica sobre el cuerpo, particularmente el de las mujeres al que se exige decencia, discreción, pudor y recato, lo que de manera general ha dado forma al ideal de la mujer (Tuñón, 2015: 18). Se estructuró un discurso moral sobre el control de los cuerpos como parte de un proyecto de control social que, para efectos del análisis de mi tesis, ubico a partir del siglo XIX mexicano pero que tiene su origen en el sistema católico implantado durante la colonia.

### **Capítulo III. Encauzamiento en una escuela secundaria para mujeres: el discurso de la autoridad del plantel**

Como casi todos los pueblos, los mexicanos consideran a la mujer como un instrumento, ya de los deseos del hombre, ya de los fines que le asignan la ley, la sociedad o la moral. Fines, hay que decirlo, sobre los que nunca se le ha pedido su consentimiento y en cuya realización participa sólo pasivamente, en tanto que “depositaria” de ciertos valores. Prostituta, diosa, gran señora, amante, la mujer transmite o conserva, pero no crea, los valores y energías que le confían la naturaleza o la sociedad (Paz, 1983: 31-32).

#### **Introducción**

En este capítulo escribo acerca de los mecanismos con los cuales la escuela establece dispositivos de encauzamiento (Foucault, 2013: 213) hacia lo que se considera el buen comportamiento de las alumnas, mediante un cuidadoso sistema de reglas que orientan la vigilancia de las conductas de la mujer joven de acuerdo con lo que se espera de ellas.

Estas expectativas tienen como base las ideas y creencias sociales de lo que es una mujer y un hombre, a partir de las diferencias biológicas dadas por su sexo, lo que las convierte en un modelo ideal y orienta las formas en que son socializados y educados unas y otros a partir de las diferencias de género, es decir, las atribuidas culturalmente a cada uno y por las cuales se les exige asumir determinadas actitudes y comportamientos.

Las creencias y las prácticas culturales de docentes y autoridades de una secundaria para mujeres moldean las relaciones dentro de la escuela para alcanzar dicho modelo ideal, y son la expresión de los significados que se atribuyen a la educación de alumnas de secundaria en un ambiente exclusivo para mujeres.

Si bien no entrevisté a las alumnas para conocer lo que piensan, fue posible ver su comportamiento y escuchar sus comentarios a partir del trato recibido en la interacción con docentes o autoridades del plantel, como llamados de atención acerca de su arreglo personal o de su papel como alumnas de

secundaria, que dieron cuenta de la resistencia que oponen a las regulaciones que les impone la escuela en su conjunto.

Para mostrar los aspectos señalados, en este capítulo describo los significados que la educación de la mujer joven tiene para las docentes y autoridades entrevistados en la investigación, el papel que éstos le atribuyen a la familia en esta responsabilidad, y la necesidad que ellos reconocen de encauzar y vigilar el comportamiento de las estudiantes para formar hábitos, educar su cuerpo e imponer pautas de arreglo personal mediante el reglamento escolar y con la orientación implícita de la moral y la decencia como dispositivos de control.

Finalmente ofrezco una aproximación a los mecanismos mediante los cuales las alumnas oponen resistencia a los controles de que son objeto en la escuela para alcanzar el ideal de la mujer, como parte de los aspectos que posibilitan comprender los procesos sociales en los que están inmersas.

### **3.1. Sobre la educación de la mujer joven: socialización y roles de género**

Mi intención inicial fue conocer la manera en que la educación sexual se enseña en las diferentes asignaturas del plan de estudios.<sup>36</sup> No obstante, durante el trabajo de campo los testimonios obtenidos de las personas entrevistadas, docentes y autoridades del plantel, me permitieron comprender que estos actores, antes de implementar los programas de estudio, tienen ideas y creencias acerca de la educación de la mujer joven, mismas que conforman sus expectativas sociales respecto del papel de la mujer y dirigen los procesos de socialización con los que son formadas.

Para entender el papel de la mujer, me fue necesaria una explicación en términos de procesos de socialización y roles sociales tradicionales, bajo los que se construyen culturalmente las diferencias entre mujeres y hombres a partir de su sexo biológico, que se constituyen como la norma a seguir desde de lo que se piensa que es y debería de ser una mujer joven.

---

<sup>36</sup> Ciencias I (énfasis en Biología), Asignatura Estatal Sexualidad y Género en el Distrito Federal, Formación Cívica y Ética I y II y Tutoría.

Con relación a los procesos de socialización busqué referentes en la obra de Berger y Luckmann (2012). Para estos autores, la socialización es definida como:

“La inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad, [...] por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. [...] Desde la infancia, la persona acepta los roles y actitudes de los otros significantes y, por esta identificación, se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. [...] El individuo no sólo acepta los roles y actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos” (Berger y Luckmann, 2012: 164-165).

Estos autores señalan que cualquier orden institucional tiene como origen las tipificaciones de las acciones propias y de los otros miembros de la sociedad (Berger y Luckmann, 2012: 93, citado por Hernández Rosete, 1996). Este orden común también es el origen de las expectativas desarrolladas por la sociedad sobre el comportamiento de las personas que la integran, por lo que consideré importante utilizarlo para exponer el proceso mediante el cual se estructura el rol social y, en consecuencia, el rol de género tipificado en la cultura por aquellas conductas esperadas para mujeres y hombres.

Estas consideraciones me permiten introducir la categoría de género, con la intención de delimitar la discusión conceptual acerca de las expectativas del rol de las mujeres, por ser el objeto de mi investigación, y las diferencias desarrolladas socialmente entre éstas y los hombres.

La categoría de género se ha construido culturalmente en distintos momentos, de los cuales destaco tres: una primera identificación como construcción cultural y no biológica, a partir del análisis realizado por Margaret Mead (1935)<sup>37</sup> en el primer tercio del Siglo XX; una segunda concepción derivada de las explicaciones de Talcott Parsons (1955)<sup>38</sup> a mediados del Siglo XX que

---

<sup>37</sup> Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas, citado por Conway, Bourque y Scott, 2015.

<sup>38</sup> *Family, Socialization and Interaction Process*, citado por Conway, Bourque y Scott, 2015.



explicaba que los papeles de género tenían un fundamento biológico; y un desarrollo posterior que ubica al género como una construcción histórica y cultural (Conway, Bourque y Scott, 2015: 23-24).

Los análisis y discusiones más recientes sobre el tema retoman, entre otros, la descripción que realizó Gayle Rubin (2015: 37) de las diferencias entre mujeres y hombres como producto de la actividad humana histórica (económica y política) y que enmarcó en lo que llamó el *sistema sexo-género*, mismo que definió como el “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”.

Estos referentes me llevaron a considerar aspectos biológicos, culturales e históricos de las diferencias entre mujeres y hombres desde el concepto de género, el cual entiendo como el conjunto de representaciones, prácticas y preceptos que la sociedad desarrolla a partir de la diferencia biológica entre mujeres y hombres, y que sirve para simbolizar y construir culturalmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2013: 11).

En los testimonios obtenidos, la construcción cultural de lo que es “propio” para cada sexo se expresó como parte de los roles que cada uno debe jugar en la sociedad a partir del sexo biológico. Estas ideas me sirvieron para ubicar los roles de género y la manera en que cada uno de éstos son utilizados para definir y ordenar las relaciones entre mujeres y hombres. También me fueron útiles para delimitar sus funciones simbólicas a partir de los valores que le son asignados. En este sentido, pude identificar que el rol de mujer se encuentra vinculado con principios morales de corte conservador, mismos que sustentan una serie de atributos y cualidades que caracterizan a la mujer desde el concepto sociológico del marianismo, en el sentido de que simboliza la imagen idealizada de la mujer mediante el estereotipo de un modelo de comportamiento basado en las virtudes femeninas atribuidas a María: castidad, humildad, abnegación, disponibilidad, actitud caritativa.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> <https://es.wikipedia.org/wiki/Marianismo>, consultado el 29 de junio de 2016.

Los atributos y cualidades marcan diferencias entre mujeres y hombres sobre la base de una supuesta inferioridad de las primeras respecto a los segundos. Las ideas sobre la supuesta inferioridad de la mujer tienen antecedentes, por ejemplo, Juan Jacobo Rousseau (1997: 279) decía que la mujer estaba dominada por la emoción y se le dificultaba contribuir con ideas desde la racionalidad. Para este autor la mujer debía ser “pasiva y débil”, “poner poca resistencia” y estaba “hecha especialmente para complacer al hombre”.

Además de esta supuesta inferioridad, de acuerdo con Gayle Rubin (2015: 42), se trata de una opresión sexual que orienta los procesos de socialización de la mujer a partir de una supuesta superioridad de los hombres sobre las mujeres.

Algunos de los atributos y cualidades asignados culturalmente y exigidos como comportamientos esenciales de las mujeres son: discreción, sumisión y recato, lo que de manera general ha dado forma al ideal de la mujer (Tuñón, 2015: 18).<sup>40</sup>

Esta caracterización ha conformado estereotipos de género centrados en la idea de que la mujer debe comportarse pasivamente en las relaciones con los hombres, ser recatada y responsable de las tareas domésticas, entre otros (SEP, 2011: 22).

Las personas entrevistadas en la escuela secundaria no permanecen ajenas a estos planteamientos. Cuando describen el rol de mujer, recurren a las diferencias entre los sexos y subrayan la supuesta inferioridad de las mujeres. Incluso señalan que la educación de la mujer joven depende de la presencia de varones, con lo que no se le reconocen capacidades, como la autorregulación, como lo comentó una maestra:

“La mujer es subjetiva y los hombres objetivos de pensamiento. El pensamiento objetivo de los hombres les pudiera ayudar a las niñas. Si estuvieran los niños hasta platicar diferente, hasta conocer otras cosas

---

<sup>40</sup> Ya en el Siglo XVI y con el interés de una formación Cristiana, se consideraba enseñar a la mujer “cosas que convengan al culto del ánimo y ponerla en cosas de virtud y gobierno de la casa” (Vives, 1985: 31), lo que esboza elementos de una moral religiosa como eje de la educación de mujeres. Para este autor, las principales virtudes de la mujer, para las cuales habría que adoctrinarla, eran la castidad, la modestia y la fuerza de carácter (Vives, 1940. *Instrucción de la mujer cristiana*, citado por Lozano, 2005: 109).

diferentes, otros gustos, otra música, etcétera. Aquí nuestras niñas son gritonas al 200 %, cuando hay algún festejo o un festival, ellas gritan y no les importa. Sería mejor que hubiera niños, ellas se conocerían más a sí mismas y más a los otros” (Maestra 2º, 36 años, E.01: 9).

Se expresó la idea de que muchas veces las alumnas no se pueden poner de acuerdo y que los hombres serían “catalizadores” del comportamiento de las mujeres dentro de la escuela, una “válvula de escape o de fuga” (Maestra 1º, 36 años, E.04: 3).

Este sentido de catalizador,<sup>41</sup> sugiere que la mujer joven se somete a las decisiones de los hombres, quizás con base en el ideal de sumisión, como lo sugiere la siguiente narrativa, ya que ellas no son capaces de decidir por sí mismas, como por ejemplo cuando:

“Les piden la prueba de amor, que tomen alcohol, que permitan la violencia en el noviazgo. Ellas traen mucho lo que han visto en otras personas, en el sentido de ver al hombre como un culpable cuando no es solamente que te lo pidan, sino que accedas a darlo y en eso ya lleva una responsabilidad la mujer, en cuanto a que si hay una situación de violencia en el noviazgo, hay una corresponsabilidad con la mujer porque lo va permitiendo” (Maestra 1º, 36 años, E.04: 5).

En general, hay quienes piensan que la educación en una escuela exclusiva para mujeres es incompleta porque “hombre y mujer se sirven uno al otro para que la educación sea completa” (Maestra 2º, 36 años E.01: 11).

También se cuestionó la dificultad de convivencia entre alumnas bajo frases como: “mujeres juntas, sólo difuntas” (Maestra 1º, 53 años, E.02: 28), por la imposibilidad que muestran entre ellas para llegar a acuerdos. A las mujeres se les describe como “emotivas” y “eufóricas”, características que en la escuela “no favorecen” su desempeño académico (Subdirectora, 38 años, E.08: 3). En

---

<sup>41</sup> De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (consultado en línea) se dice que una persona es catalizador cuando estimula el desarrollo de un proceso.

momentos esta emotividad lleva a que las alumnas entren en “crisis emocional, lloren, se alteren, se jalen los cabellos, desconozcan a sus compañeras y docentes, o se queden sin habla”, situaciones que no les pasa a los varones, pero tampoco les pasaría a ellas en presencia de ellos (Subdirectora, 38 años, E.08: 5).

En otro testimonio una maestra sugirió el rol de género asumido para las alumnas a partir de diferentes actividades con las que se identifican las mujeres: “La escuela fue creada para mujeres hace 57 años con la concepción que se tenía en aquellos años sobre el rol masculino y femenino, que estaban muy bien definidos. Sin embargo, es importante que ellas vayan reconociendo que van a saber cocinar, bordar, decorar su casa, se van a arreglar muy bonitas” (Maestra 1<sup>o</sup>, 36 años, E.04: 6-7).

Particularmente, la maestra se refiere a los talleres que se ofrecen en este tipo de escuelas desde su creación y que docentes y alumnas nombran de la misma manera que desde entonces: Preparación y conservación de alimentos (o cocina como lo nombran las alumnas), Industria textil (o corte y confección como se le conoce coloquialmente), Decoración de interiores (o sólo decoración) y Cultura de belleza.

El énfasis dado a estas actividades con relación a los talleres que ofrece la escuela me permite identificar, desde los roles y las expectativas que orientan la socialización de la mujer joven, las funciones femeninas dominantes como ideales construidos para lo femenino por su carácter expresivo, relacionado con las emociones y la esfera privada: esposa, ama de casa y madre; y las funciones masculinas asignadas a la esfera pública de cabeza de familia, responsable del status y sostenimiento económico (Parsons, 1986: 55). Para Talcott Parsons, los roles sexuales de los cónyuges son complementarios y aseguran la vida familiar a partir de cumplir las expectativas asignadas a cada cónyuge.

Fue mediante otras narrativas que identifiqué distintos rasgos que denotan la diferencia de roles entre los sexos en espacios de convivencia regulados por el género y estrechamente vinculados al discurso de la decencia.

Al respecto, me fue de utilidad el análisis realizado por Núñez (2007), desde una perspectiva histórica, acerca de la preocupación que se tuvo en el Siglo XIX por definir el lugar que deberían ocupar mujeres y hombres en la “nueva sociedad”. Particularmente para las mujeres, por su función reproductiva, su cuerpo fue objeto de normas y valores sociales que dieron forma a discursos y prácticas orientados a normalizar y dar orden a las conductas femeninas (Ini, 2000, citado por Núñez, 2007: 6). Esto se logró, como señalo en el capítulo II, mediante manuales prescriptivos que tuvieron por objeto “dar a conocer a la mujer su destino” que era, dentro de la estructura matrimonial, “propagar lícitamente en unión con el hombre la especie humana, y ser una compañera, sin olvidar jamás que su puesto es el segundo” (Hernando, 1866, citado por Núñez, 2007: 8).

Con esta base, interpreté el ideal de mujer construido en los imaginarios sociales de la discreción, la sumisión y el recato desde el Siglo XIX, con los identificados en los testimonios de mi investigación. Por ejemplo, los constantes señalamientos del comportamiento “impulsivo” de las alumnas, que lleva a la escuela a trabajar con ellas la importancia de comportarse de manera “correcta o adecuada” (Maestra 1º, 36 años, E.04: 9). Bajo estas premisas, me fue posible identificar que las mujeres, más que los hombres, están sometidas a una constante vigilancia social, y la escuela secundaria estudiada no es la excepción. Para una entrevistada “siempre están fiscalizando qué hace la mujer, si lo hace bien o lo hace mal” (Maestra 1º, 53 años, E.02: 7), que forma parte de una vigilancia basada en el ideal de mujer y convertida en norma, que marca la experiencia social de las alumnas en la escuela.

En la escuela, la impulsividad de las alumnas condiciona su relación con docentes varones porque no pueden controlarla, producto de la carencia afectiva

por la falta de una figura paterna en casa. Además de despertar el “instinto de deseo” en los profesores, como lo señalaron dos docentes en el estudio:<sup>42</sup>

“Hay niñas que, como viven sólo con mamá y buscan una figura paterna, y el hecho de que un profesor las trate con cariño o amor, lo interpretan de otra manera” (Maestra 3º, 53 años, E.03: 17).

“Es una necesidad natural y normal para ellas, es lo único que tienen a la mano. Es una necesidad, emocional, psicológica, sexual, espiritual, es parte de su desarrollo, nosotros en la normal le llamamos procesos de Limeranza.<sup>43</sup> Son amores platónicos. Muchos maestros llegan inocentes, por eso es necesario que se les diga ‘ten cuidado’, porque las niñas, le buscan y le encuentran” (Maestro 2º y 3º, 42 años, E.06: 11).

En estos testimonios se muestran ideas y creencias, desde la perspectiva de una moral conservadora, acerca de la mujer joven y las formas en que se debe socializar a partir de su rol, en el sentido de que se plantea como una necesidad por mantener el ideal de mujer joven y los papeles que desempeña.

No obstante, el rol social, que se desprende del género, se ha transformado. No están subordinados a la biología porque los determina la cultura, lo que les da un carácter histórico que cambia de acuerdo con el tiempo. Con este referente, reconocí la importancia de considerar de manera dinámica la conceptualización del género para establecer las diferencias entre mujeres y hombres, que los actuales estudios de género cuestionan, a pesar de que las personas entrevistadas en mi investigación buscan conservar desde la perspectiva de los roles y las funciones asignadas a la mujer de forma tradicional.

---

<sup>42</sup> Desde el Siglo IV, san Agustín señaló que las mujeres eran una continua fuente de tentación sexual para los hombres; éstas carecían de todo valor excepto para dar hijos a los hombres. Para san Agustín, el deseo sexual era la más impura y sucia de las maldades humanas, podía anular por completo la razón y el libre albedrío, por lo que era pecaminoso. Esta asociación entre pecado y deseo y deleite sexual se convirtió en premisa común de las creencias occidentales acerca de la sexualidad (Brundage, 2003: 98-102).

<sup>43</sup> Enfermedad del amor.

Se trata de analizar los roles de la mujer joven con el propósito de modificarlos, en un contexto que permita construir relaciones entre mujeres y hombres de diferentes maneras, a partir de brindar a cada uno opciones distintas.

### **3.1.1 La familia y la educación de la mujer joven**

Los atributos y cualidades que debe tener una alumna a partir de la expectativa que debe jugar de acuerdo con su rol de género, se relacionaron constantemente con la formación que, para las personas entrevistadas, debe proporcionar la familia. En las conversaciones con docentes y autoridades del plantel, éstos se mostraron enfáticos en señalar que muchos de los problemas que presentan las alumnas se deben a que sus familias no responden a una conformación familiar tradicional centrada en la conyugalidad y la reproducción.<sup>44</sup>

Considero conveniente apuntar algunas de las pautas que han dado origen a la forma de concebir a la familia tradicional y que, ante los actuales cambios sociales, me ayuden a comprender el papel social que ésta tiene, con independencia de lo que se espere de ella.

La familia fue considerada por Talcott Parsons<sup>45</sup> como una “unidad doméstica normal” conformada por dos cónyuges, un hombre y una mujer, una residencia única y apoyos económicos necesarios (Parsons, 1986: 38).<sup>46</sup> Como ya señalé, para este autor la base del funcionamiento de la familia son los roles sexuales de los cónyuges que se complementan para asegurar la vida conyugal de la familia, lo que también supone el cumplimiento de las expectativas que cada cónyuge está obligado a cumplir. En el caso del hombre como cabeza de familia, responsable del status y sostenimiento económico, y el de la mujer, ama de casa,

---

<sup>44</sup> Desde el Siglo IX la familia en Occidente se caracterizó por su simetría, centrada en la unidad nuclear, su estructura, identificada con el linaje paterno, y su sentimiento, como vínculo emocional dentro de ella (Herlihy, 1983, citado por Brundage, 2003: 149).

<sup>45</sup> El autor describió la estructura conyugal de familias norteamericanas típicas de zonas urbanas de clase media, de la segunda mitad del siglo XX.

<sup>46</sup> Me parece importante señalar que dicha unidad familiar se conforma con el matrimonio de los cónyuges y que éste se ha reconocido desde la antigüedad como una institución cuyo propósito social ha sido el de dar continuidad al linaje familiar a través de la reproducción (Brundage, 2003: 71).

esposa, madre y responsable de la crianza de hijos e hijas (Parsons, 1986: 55). Para Parsons la madre es el “adulto emocionalmente significativo”, por lo que es el soporte emocional del grupo familiar. Adicionalmente, por un “principio de identificación” gracias a que pertenecen al mismo sexo, representa el modelo funcional, normal y natural que transmite a las hijas su rol y, en consecuencia, las funciones señaladas, que las hijas representan al jugar a cocinar, cocer y cuidar muñecas (Parsons, 1986: 46).

Esta explicación de la estructura de la familia conyugal conforma una mirada tradicional, y conservadora, que destaca los ámbitos público y privado de la vida familiar. Estos ámbitos dan significación a cada rol conyugal y determinan, en gran medida, las expectativas sociales que se tienen para hombres y mujeres en una estructura que se considera aislada y, por lo tanto, con pocas posibilidades de cambio. El modelo de familia que describe Parsons se corresponde con las ideas que expresaron las personas entrevistadas en mi investigación, acerca de cuál es la estructura funcional de la familia, cómo se conforma y qué valores asume. Ésta es una muestra de las expectativas que tienen acerca de lo que deberían ser las familias de sus alumnas.

Esta estructura y funcionamiento de la familia también se constituye como una norma y a la vez como un ideal a alcanzar desde el punto de vista de los roles tradicionales que conforman el papel de la familia que, cuando no se cumplen, se convierte en una expresión de disfuncionalidad, como lo comentó una entrevistada:

“Las familias disfuncionales son, en este caso, las madres solteras. En este momento en la escuela hay más familias disfuncionales que funcionales. Tenemos madres solteras y papás solteros. Eso nos da una variedad de alumnas, algunas de ellas no les interesa la pérdida de valores, porque los valores los dan tanto papá como mamá. No tienen límites porque están solas, porque su mamá o su papá, quién les pone límites, tiene que trabajar” (Maestra 1º, 53 años, E.02: 4).



Aquí se pone en evidencia que los significados asociados a las funciones de ambos cónyuges dentro de la familia, también están en relación con las ideas de los roles de mujeres y hombres, así como sobre la conyugalidad. Dichos significados se corresponden con expectativas sociales, culturales y económicas que la reconocen como una unidad doméstica a la cual hay que vigilar y sancionar que cumpla su normalidad social, misma que está dada a partir de dos presupuestos arraigados. El primero la ha convertido en un modelo único e inmutable de familia nuclear que se ha consolidado en el prototipo ideal, tradicional y, por lo tanto, normativo; y el segundo referido a la existencia de un modelo patriarcal que atribuye al hombre el papel de único proveedor y a la mujer la responsabilidad y dedicación exclusiva en actividades domésticas y de cuidado (Melgar y Lerner, 2010: 17). A partir del testimonio presentado me es posible analizar que la idea parsoniana de que el padre es el único proveedor económico de la familia se trastoca cuando la cabeza de familia es la madre o cuando es un padre sin la presencia de una esposa.

Por otra parte, desde la perspectiva de las personas entrevistadas las formas de composición familiar diferentes a la norma, también traen problemas económicos que impactan en las alumnas porque “los problemas socio-económicos abundan en las familias que tienen sólo papá o mamá, porque las alumnas no tienen para comer o traer su material a la escuela” y porque se aprecia “el descuido de las niñas” ante su ausencia (Trabajadora social, 52 años, E.07: 4, 11). Así, fueron comunes los señalamientos de que, tanto los padres como las madres de familia, desatienden y abandonan a sus hijas por diferentes razones.

La conformación y las funciones de ambos cónyuges en la familia, sin embargo, no son estáticas. Así lo muestran múltiples estudios que dan cuenta de las transformaciones sociodemográficas del país y de variaciones en la división sexual y generacional del trabajo reproductivo al interior de las familias, que han dado lugar a múltiples arreglos familiares que, al mismo tiempo, dan forma a diversos modelos de familias (Melgar y Lerner, 2010: 13).

Al respecto considero importante contrastar las ideas de familia suscritas por las personas entrevistadas, con la constitución actual de las familias, en plural. Como parte de los arreglos familiares actuales, los roles ocupacionales de las mujeres no se concentran en actividades exclusivas del hogar, porque ambos cónyuges trabajan. También existen otro tipo de arreglos como las familias monoparentales cuya figura de cabeza de familia recae en un padre o una madre solteros.

En los últimos años ha cambiado el rol de la mujer en las familias, de encargarse sólo de labores domésticas, ahora desempeñan importantes actividades económicas dentro y fuera del hogar. Por ejemplo, en 30% de hogares urbanos una mujer es el principal sustento; tres de cada cuatro mujeres son el principal sostén en hogares nucleares monoparentales; y el ingreso de la mujer es el más importante en uno de cada siete hogares nucleares biparentales (Echarri, 2010: 107-108).

No obstante, las personas entrevistadas reconocen por separado las funciones y los roles de los cónyuges a partir de su sexo y esperan que éstos se cumplan, de acuerdo con el modelo ideal, que describí a partir de la obra de Parsons.

En los testimonios registrados también se reflejó la preocupación por el acompañamiento educativo y las muestras de confianza que se espera den los padres a sus hijas, y que no hacen porque “las abandonan” (Trabajadora social, 52 años, E.07: 13). Entre otros, estos escenarios se originan por la separación de sus padres, por lo que este “abandono” repercute en la escuela, porque las alumnas necesitan recibir más atención y apoyo por parte de la escuela (Maestra 3º, 53 años, E.03: 3).<sup>47</sup>

Para las personas entrevistadas, el “abandono” se corresponde con otra idea consolidada respecto al papel de la familia en la educación de las alumnas: dar las “raíces desde casa, los valores, la escuela nada más reeduca” (Orientadora y maestra 1º, 36 años, E.05: 3).

---

<sup>47</sup> Fernando Savater lo sintetiza en la siguiente frase: “Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado” (Savater, 1997: 63).

Conviene destacar que estas ideas refuerzan los significados de un ideal de familia único, que no cambia a lo largo del tiempo, y que no reconoce la diversidad de formas de estructura, dinámica y organización que se viven en su conformación actual. Como he señalado, dicho modelo ideal y patriarcal, también se ha constituido “como modelo normativo en la sociedad”, mismo que se considera tradicional.

Contrario a este modelo, es importante considerar que en la actualidad se pueden observar cambios en la conformación, organización y funcionamiento de las familias, mismos que han dado lugar a una diversidad de arreglos familiares y estilos de vida que marcan su futuro (Arriagada, 2010: 53), porque no delimitan con esto su funcionalidad o disfuncionalidad.

Con las narrativas presentadas planteo la necesidad de discutir acerca de los roles tradicionales de los integrantes de las familias, frente a sus nuevas configuraciones y sus múltiples expresiones de arreglos y organización. Cuestiono el funcionamiento a partir de una estructura familiar, considerada por mis informantes como estática porque no desean que cambie, en un marco de realidad que muestra una diversidad de familias. Estas ideas también nos llevan a cuestionar y rechazar la noción de familia nuclear como modelo ideal que, aunque sigue existiendo, ha dejado de ser la norma familiar a seguir (Echarri, 2010: 108).

### **3.2 De la formación de hábitos al control del cuerpo: reglamentar para vigilar**

Las expectativas que una sociedad tiene del comportamiento de sus individuos también se expresa en sus códigos de conducta, aquello convertido en regla para el cumplimiento de la norma. En la escuela, ésta se sanciona mediante el Reglamento interno escolar.

De acuerdo con su definición, un reglamento agrupa y ordena reglas o preceptos que una autoridad administrativa establece como base para la ejecución de una ley. En general, una regla se considera todo aquello que, estipulado por una colectividad, requiere su cumplimiento. En el sentido moral,

una regla es la razón a que han de ajustarse las decisiones y las acciones: moderación, templanza y medida (Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española, consultado en línea).

En la secundaria estudiada el reglamento fue elaborado con base en el documento *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal*, elaborado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF, 2011), con la intención de “integrar la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar con las orientaciones más recientes sobre derechos de niños y adolescentes que favorecerá la convivencia y orientará la administración de la disciplina escolar”. Se compone de la Carta de derechos y deberes de las alumnas y los alumnos, Faltas y medidas disciplinarias, Compromisos de estudiantes y padres de familia, Marco jurídico de actuación y listado de instituciones de atención a problemas de conducta, de víctimas y de adicciones.

De acuerdo con Foucault, el afán de disciplinar los cuerpos, cuyo descubrimiento en el Siglo XVIII los convirtió en objeto y blanco de atención del poder, dio origen a un conjunto de reglamentos escolares compuestos por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo (Foucault, 2013: 158).

Desde entonces, ante el desarrollo de las escuelas y el aumento del número de estudiantes, se habla de la necesidad de establecer controles en busca de conductas normalizadas.

Entiendo por normalizar, las acciones que se llevan a cabo para adecuar cualquier tipo de comportamiento a la norma establecida, de ajustar a la regla todo lo que se aleja de ella, con la intención de comparar, jerarquizar, homogeneizar, clasificar, establecer diferencias y excluir (Foucault, 2013: 213).

Para lograr dichos controles, se hizo necesario vigilar a todos los alumnos y encauzar su comportamiento con base en estas reglas. Se vigilaba a quién había abandonado su lugar, quién se comportaba mal, quién cometía actos de inmodestia, quién hablaba o gritaba en la calle. Se llevaba un registro de los que

hablaban o estudiaban la lección, de los que no escribían y jugueteaban, y de los que no asistían o cometían faltas graves (Foucault, 2013: 205).

Para este autor el cumplimiento de la norma se logra mediante un reglamento, mismo que se constituye como una retícula que hace visible cada comportamiento y hace posible su vigilancia, calificación y posterior sanción. Toda conducta es susceptible de ser vigilada, normalizada y sancionada con la base de una “micropenalidad” que opera en diferentes ámbitos:

“Del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de esmero), de la palabra (charla, insolencia), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad), y de la sexualidad (falta de recato, indecencia)” (Foucault, 2013: 208).<sup>48</sup>

En el Reglamento interno de la secundaria estudiada se refleja dicha retícula en términos de las conductas que pretende regular de acuerdo con las áreas que abarca. Por ejemplo, disposiciones dirigidas a las alumnas: disposiciones generales, puntualidad y asistencia, inasistencias, justificación de faltas, disposiciones sobre la vida en el plantel y sobre los derechos de las alumnas; y disposiciones dirigidas a los padres: derechos de los padres, sobre el vínculo con las familias, dimensión social comunitaria, accidentes y seguridad, la vida en el plantel, uniforme y credencial, y las medidas disciplinarias y sanciones.

Este reglamento interno aparece, de acuerdo con Foucault, como un dispositivo en el que todo puede servir para sancionar cualquier cosa, ya que su estructura refleja la necesidad de identificar a detalle cada comportamiento, por pequeño que parezca, tanto que se ajusta a la norma como si se desvía de ella (Foucault, 2013: 208-209).

Para las personas entrevistadas durante la investigación, el reglamento es un instrumento que sirve para enseñar a las alumnas a identificar reglas tanto en

---

<sup>48</sup> Foucault cita un reglamento de 1809 con el que ilustra el funcionamiento de los sistemas disciplinarios y sus mecanismos de sanción.

el presente como para su vida futura, porque se considera que en todos los ámbitos de la vida social existen reglas que cumplir. Por lo tanto, se hace necesario para uniformar la conducta de las alumnas, para enseñarles a medir las consecuencias de sus actos y hasta evitar la presunta impulsividad con la que, a veces, se conducen (Maestra 1º, 36 años, E.04: 8): “más que sancionar hay que informar a la alumna, hay que convencerla de los beneficios” de su cumplimiento (Subdirectora, 38 años, E.08: 13).

### **3.2.1 “Como te ven, te tratan”: vestir y corregir el cuerpo**

El reglamento es el mecanismo con el que la escuela vigila y normaliza las conductas de las alumnas y ejerce un poder de control sobre sus cuerpos. Para una aproximación analítica del cuerpo, consideré necesario mantenerme en el enfoque del constructivismo social, dado que más que la materialidad corporal, mi análisis está delimitado por la perspectiva que da sustento a la construcción social, cultural y discursiva que da como resultado normas que regulan las prácticas corporales (Cházaro y Estrada, 2005: 13).

En continuidad con los planteamientos de estas autoras, reflexioné sobre cómo las características que se atribuyen a los cuerpos, al mismo tiempo se asumen como una realidad y sirven para “organizar la vida colectiva, las formas de dominación y la simbolización del poder” (Cházaro y Estrada, 2005: 14). Con estos referentes, pude volver a ver que algunos de los eventos presenciados durante mi trabajo de campo en la secundaria, me mostraban las ideas y los valores con que, autoridades y docentes del plantel, fundamentan las maneras con las que busca educar y corregir el cuerpo de la mujer joven de acuerdo con el ideal social que se tiene de éste.

Así, el modelo de discreción, sumisión y recato orienta la expectativa de normalización con la que se vigila la apariencia y las acciones de los cuerpos de la mujer joven, bajo la perspectiva de encauzar los buenos comportamientos, como muestra de cómo conocemos, modelamos y materializamos los cuerpos

desde la noción de rol social que mantiene relaciones jerárquicas entre mujeres y hombres.

Durante el trabajo de campo observé diferentes expresiones de control hacia las alumnas de la escuela con el propósito de obtener conductas normalizadas, particularmente orientadas a regular<sup>49</sup> su apariencia y usos del uniforme, mediante la vigilancia de su arreglo personal desde su ingreso a la escuela,<sup>50</sup> como lo comentó la trabajadora social:

“La entrada es como el filtro (para ver) que vengan bien uniformadas, que cumplan con las reglas de disciplina, más bien de uniforme es lo que se revisa, que los tenis sean de color blanco, que tengan su credencial, se les enseña que siempre deben portar una identificación para poder ingresar a una institución. (Se revisa) limpieza y uniforme, que las niñas vengan peinadas, que no traigan las uñas pintadas. Somos exigentes en cuanto a que las niñas vengan uniformadas, se les exige a las niñas buena presencia, limpieza, estamos en una etapa donde se pueden generar hábitos en la persona y es importante que lo sigamos fomentando” (Trabajadora Social, 52 años, E.07: 7-9).

El arreglo personal aparece aquí como otro rasgo de la educación de mujeres jóvenes con relación a las expectativas que se tienen de ellas, bajo las ideas de que en casa se debe generar “ese toque de feminidad” que forma parte de lo que se espera sea transmitido a las jóvenes. Son importantes “la presencia, la apariencia, la presentación que crean formalidad y responsabilidad: como te ven te tratan” (Trabajadora social, 52 años, E.07: 10). El uso completo y correcto del uniforme escolar tiene valor porque da “presencia”, y se relaciona con la

---

<sup>49</sup> De acuerdo con el reglamento interno escolar: “La alumna deberá portar el uniforme de manera correcta, sin mutilaciones, talla adecuada al cuerpo [...] cabello recogido sin peinados extravagantes, ni tintes, sin fleco, etc.”.

<sup>50</sup> Este tipo de controles tienen otros antecedentes, como parte de su dimensión histórica, mismos que encontré en el Siglo V cuando se elaboraron planes y disciplinas con los que se buscaba regular el atuendo, la alimentación, los contactos sociales y otros aspectos de la vida diaria, con el fin de evitar sistemáticamente que las personas pudieran traer a la imaginación fantasías sexuales (Brundage, 2003; 103).

responsabilidad y la puntualidad, como “cualidades que se le crean a la niña y que las puede ejercer durante toda su vida” (Trabajadora social, 52 años, E.07: 11).

En la escuela, la preocupación porque se cumpla la norma expresada en el reglamento escolar involucra a diferentes figuras, desde los directivos hasta el personal de intendencia, como pude presenciar un día a la hora de entrada previo a una ceremonia cívica.

El director y uno de los subdirectores formaron la comisión que vigilaba el cumplimiento del reglamento interno enfocado en el uniforme completo y limpio, y el cabello peinado de las alumnas. A pesar de que no todas cumplían con la norma establecida, la autoridad se empeñó en sancionar estas faltas por medio de exigirle a cada alumna que se recogiera el cabello. No obstante, a la hora de la entrada no es posible vigilar a las estudiantes una por una, de manera que el director corría, gritaba, llamaba la atención, volteaba para todos lados y sancionaba a una alumna porque no podía reprender a todas.

Después de la ceremonia el director se dirigió a las alumnas para hablar acerca de lo sucedido:

“Jovencitas, ustedes están aquí para obedecer, no vienen a decirnos qué debemos hacer. Nosotros les decimos lo que tienen que hacer y ustedes se molestan, especialmente las señoritas de 3º porque piensan que no tenemos derecho a llamarles la atención. Sí lo tenemos, por eso estamos aquí y somos maestros, no somos cuidadores. Las jovencitas deben de venir peinadas. Si entran a la escuela peinadas, así deben de seguir peinadas durante todo el día en cada una de sus clases. Parece que hay competencia de quien viene menos peinada. Hay jovencitas que traen el pantalón roto o arrugado, ¿cómo es posible que vengan así? Esta escuela cumple 57 años de vida y no vamos a permitir que un grupo de jovencitas hagan que se pierda lo que se ha ganado. No es posible que se esté perdiendo la disciplina. No es posible su apatía, flojera, pésimo comportamiento que no conduce a nada. Vamos a hacer las cosas bien.



Aquí no hay nada que ocultar, simplemente las cosas deben de mejorar.”  
(Director, O.02: 5-6).

Durante mi estancia etnográfica en la secundaria presencié escenas similares donde autoridades, docentes y prefectos vigilan se cumpla la norma. Para su ejecución, se hace necesario vigilar, como una forma para lograr el control de todas las alumnas, actividad en la que participan diferentes actores en un orden de jerarquías.

Actualmente, en las escuelas existe la figura de los prefectos quienes desempeñan el papel de vigilar que se realicen debidamente las actividades, también están los orientadores, los encargados del área de trabajo social, los mismos docentes, quienes en conjunto representan la forma jerarquizada en que se asume la vigilancia (Foucault, 2013: 205).

Al inicio de la descripción presentada, este papel corresponde al director y a uno de los subdirectores del plantel, que se muestran preocupados porque las alumnas cumplan con el reglamento escolar respecto a su arreglo personal y son quienes vigilan y sancionan su comportamiento, a través de hacer visible la conducta de las alumnas de 3º como parte de un doble juego de gratificación y sanción frente a la escuela porque estas alumnas, que son las de mayor edad en la escuela, no dan un buen ejemplo a las demás, que son más jóvenes que ellas.

Para Foucault (2013: 211), este mecanismo de gratificación y sanción, permite que se califiquen las conductas a partir de los valores opuestos del bien y el mal porque todas éstas caen en el campo de las buenas y las malas conductas, de manera que la escuela, como espacio disciplinario, jerarquiza y diferencia también a las personas.

Se pone en evidencia un sistema de sanción que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias al comparar, diferenciar, jerarquizar, pretender hacer homogéneo y excluir como actos que normalizan, y que se expresan a través del discurso del director de la escuela. De acuerdo con Foucault (2013: 213) mediante la disciplina aparece el

poder de la norma, que desde el siglo XVIII se establece como principio de coerción.

Los testimonios obtenidos en la investigación no son ajenos a estos planteamientos, como lo sugiere la trabajadora social de la escuela al explicar la manera en que busca que las estudiantes asuman la norma:

“Tú sabes las reglas, por qué ir en contra de ellas, las tienes que observar y las reglas son para ti y para todas. Aquí todas son iguales, todas tienen el mismo derecho y la misma restricción. ¿Para qué te enojas?, la que está incumpliendo eres tú. Tú tienes el comportamiento que se necesita para observar las reglas. Lo que se pretende es que ellas entiendan que dentro de la escuela hay restricciones, debemos tener un comportamiento diferente al de la calle” (Trabajadora social, 52 años, E.07: 14-15).

El reglamento interno es un mecanismo de control del cuerpo con el que se “pretende”, como lo dice la trabajadora social, marcar a las estudiantes, corregir y modificar su comportamiento, dejar en ellas las huellas de los buenos hábitos adquiridos en su paso por la escuela.

La disciplina se relaciona aquí con la moral, en el sentido del ideal social que se tiene del cuerpo de la mujer joven y las formas con que se dirige su educación y corrección hacia la discreción, la sumisión y el recato. Esta fórmula de normalización, a partir de la noción de rol social, coloca en el centro de la vigilancia social la apariencia personal y los actos de los cuerpos de las alumnas, como parte de mecanismos institucionales de control y disciplina social. Estos mecanismos están inscritos en una política escolar que busca la producción de cuerpos dóciles y obedientes, con pudor (Dussel, 2007: 131) y encauzados a los buenos comportamientos en nombre de la decencia en una escuela para señoritas.

### **3.3 “¡Ya soy grande, no quiero reglas!”: sobre la resistencia de las alumnas**

No obstante las medidas de control observadas (la fuerte supervisión del cabello peinado, el uniforme completo y limpio), es necesario revisar por qué hay alumnas que no hacen caso de estas exigencias reglamentadas, como formas de resistencia y lucha contra un sistema de control que para ellas tiene otros significados. Siguiendo a Anthony Giddens, estas formas son expresión de agencia y reflexividad: “todos los seres humanos son agentes entendidos. Esto significa que todos los actores sociales saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana” (Giddens, 2011: 307).

El modelo ideal de mujer, construido sobre la base de la discreción, la sumisión y el recato, ha influido considerablemente tanto a mujeres como a hombres, como parte de un medio de socialización (Berger y Luckmann, 2012: 164-165). Sin embargo, las muestras de resistencia también sugieren que, a pesar de los controles que impone la autoridad dentro de la escuela, las alumnas no cumplen con todo lo que se les exige, como lo pude observar en una clase de Formación Cívica y Ética I de segundo grado:

A la clase entró la responsable del Departamento de Trabajo Social quien identificó a una alumna con rímel en los ojos. Inmediatamente, pidió a la maestra que al término de la clase la llevara al baño para que se despintara. Cuando finalizó la sesión, acompañé a la maestra y a la alumna. En el trayecto, la maestra me explicó que, de acuerdo con el reglamento interno, las alumnas no pueden asistir a la escuela maquilladas. Percibí a la maestra apenada con esta situación, en cambio, me pareció que la alumna se mostró indiferente, la vi segura de sí misma y hasta orgullosa, diría que no se sintió culpable. Pienso que como estudiante de 2° grado conoce el reglamento escolar desde el primer año, situación que no ha impedido que asista a la escuela maquillada o lo haga después de su ingreso cada día. Supongo que no es la primera vez que lo hace y, por su actitud, pienso que no será la última vez que lo haga. Según la maestra, ella es responsable de llevar a la alumna al baño y corroborar que se lave la cara para que se despinte totalmente. Me dijo, cuidando que la alumna no la

escuchara, que también le darían un reporte para informar a sus papás (O.C.04: 3-5).

En opinión de las personas entrevistadas, las alumnas no llegan a la escuela maquilladas, es en el transcurso del día que se pintan. Algunas incluso han sustituido el estuche de lápices y plumas para escribir, por accesorios para maquillaje porque, conforme crecen, tienen otro tipo de intereses, por ejemplo “porque quieren parecer más bonitas para el novio” (Trabajadora social, 52 años, E.07: 14). También buscan quitarse el uniforme antes de salir de la escuela, como lo señaló la trabajadora social de la escuela:

“Hay chicas que traen ropa de calle abajo del uniforme y antes de salir (de la escuela) se quitan el uniforme, ya no quieren estar esclavizadas a una escuela, como que ya quisieran ser libres, sobre todo las de 3º. Hay chicas que son un poco más discretas y nada más se pintan tantito la pestaña, se ve el rímel pero tratan de ser discretas. Hay unas que dicen ‘me vale gorro’. Es una situación de conducta de ‘tengo que hacer lo que no quiero’” (Trabajadora social, 52 años, E.07: 14-15).

Estos episodios me llevan a pensar que las alumnas escapan o evitan, quizás parcialmente, al rol de género vinculado con al decencia y a las expectativas que se les han impuesto con la base de un modelo ideal de mujer discreta, sumisa y recatada. Los roles de género se han trastocado a partir de cambios sociales, lo que necesariamente abre posibilidades a mujeres y hombres de construir relaciones diferentes entre ellos.

Para un análisis más detallado de los procesos de resistencia recurrí a James Scott (2004), particularmente para revisar algunos eventos a la luz de los equilibrios que se dan entre quienes detentan el poder y quienes se subordinan a él, en este caso entre las autoridades y docentes de la escuela, y las alumnas. Si bien el autor describe diferentes estrategias que los grupos subordinados utilizan para introducir su resistencia, me pareció relevante retomar el sentido con el que los subordinados recurren a una serie de expresiones indirectas para

mantener su “dignidad y autoafirmación”. Algunas de estas expresiones son en forma de metáforas, rumores, juegos de palabras, eufemismos y anonimia que, desde la autoridad, necesitan ser interpretadas por su carácter críptico y opaco deliberado (Scott, 2004: 167-169).

En mi trabajo de campo observé otros eventos, además del que acabo de citar, en los que se destacan algunas de estas características de la resistencia estudiantil. Por ejemplo, en la descripción presentada más arriba después de una ceremonia cívica donde el director llama la atención a las alumnas, observé que mientras éste hablaba, las alumnas se mostraban inquietas, como sin darse por aludidas. Cada grupo de estudiantes en formación estaba acompañado por su tutor, un docente de alguna de sus asignaturas, quien constantemente recorría la formación para controlar el orden y silencio en la fila. Al final de la intervención del director los asistentes aplaudieron mecánicamente, aunque fueron pocas las alumnas que lo hicieron. Después de la indicación para que los grupos avanzaran a su salón, observé que las alumnas comentaban entre ellas, reían, mientras su tutor les prohibía hablar y les exigía no perder el orden de la formación. Por último alcancé a oír a una alumna que dijo, con relación a la intervención del director: “este maestro quiere soldados” (O.02: 6-7).

Esta metáfora me parece reveladora tanto de los sentimientos de las alumnas en su papel de subordinadas, como de las ideas que ellas mismas elaboran de resistencia a la autoridad, a partir de la participación del director. Esta participación no sólo se observa mediante el discurso presentado, también pude verla con las actitudes que mostró el director, a la hora de la entrada antes de la ceremonia, para llamar su atención acerca del uso correcto del uniforme y el peinado, mediante mecanismos de control para imponer una “retórica del honor” marcial dentro de la escuela (Foucault, 2013: 157).<sup>51</sup> En este caso, dicha

---

<sup>51</sup> Recuerdo que en mis tiempos de estudiante de secundaria, era común decir entre los compañeros que la escuela era un cuartel militar, una cárcel o una correccional. Hace poco, en una plática con maestras escuché que una les decían a otras, que eran maestras generales o coronelas, en alusión a su estilo para controlar la disciplina de sus alumnos, lo que muestra un discurso estructurado con metáforas militares.

retórica materializa el ideal de mujer joven sin maquillaje (discreta), con uniforme completo y limpio (sumisa, obediente) y bien peinada (recatada).

La idea de que las alumnas mantengan su dignidad y autoafirmación como parte de su resistencia, la interpreto en el marco de las políticas escolares sobre el cuerpo donde los códigos del vestir, como el uniforme escolar, operan como una tecnología que ejerce un dominio particular sobre el cuerpo (Dussel, 2007: 136). El uso del uniforme escolar es una expresión de cómo la materialidad del poder opera en el cuerpo de los individuos moldeando su comportamiento (Foucault, 1980, en Dussel, 2007: 134).<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Véase Dussel, 2007, para ampliar el debate sobre las políticas del cuerpo y el régimen disciplinario que opera a partir del uso del uniforme escolar.

## Capítulo IV. Sexualidad adolescente y vida escolar: marcos morales

Adivinamos el miedo que despiertan los cuerpos,  
especialmente los femeninos,  
con muchas de sus pulsiones y de sus impulsos  
que se miran con desconcierto  
y a los que por temor se sataniza (Tuñón, 2008: 11).

### Introducción

En este capítulo trato algunas prácticas de la sexualidad de las alumnas, descritas por autoridades del plantel, y las maneras en que son sancionadas, como parte de la vigilancia heteronormativa impuesta por las figuras de autoridad, docentes y directivos, de la escuela secundaria estudiada.

De manera particular abordo tres procesos: el embarazo adolescente, las preferencias sexuales y el arreglo personal del cabello de las alumnas. Estas experiencias están llenas de significados vinculados con la moral católica de las personas entrevistadas, que muestran una serie de ideas y creencias que, sustentadas en los roles sexuales de la mujer joven, dan testimonio de las expectativas sociales y la fuerza con la que éstas se construyen.

Ofrezco una serie de reflexiones sobre los valores que las personas entrevistadas atribuyen al embarazo, como parte de dicha moral orientada a la abstinencia sexual previa al matrimonio que, socialmente, se sanciona de manera diferenciada para mujeres y hombres.

Para analizar el embarazo adolescente, recurro a la categoría del embarazo privado (Twinam, 1991), desde una dimensión histórica, por ser ésta un interesante ejemplo del valor que para las personas entrevistadas en mi investigación tiene el ideal de la castidad prematrimonial en nuestro días, que las lleva a ocultar el embarazo de las alumnas que viven esta experiencia y que muestra la fuerza con la que se construye este prejuicio que, desde la moral y la decencia, sancionan el honor de la mujer joven.

Ofrezco una aproximación a cómo dicha moral opera como dispositivo de control de la vigilancia heteronormativa con el que se sanciona la orientación

sexual de las alumnas, cuando ésta no se da en el marco de la heterosexualidad hegemónica.

Por último, analizo el arreglo personal desde la perspectiva de lo que se espera de las alumnas, particularmente con relación a la idea de decencia asociada con el peinado de su cabello.

## **4.1 Embarazo adolescente**

### **4.1.1 “A veces las ganas, te ganan”: ideas y creencias sobre el embarazo adolescente**

En nuestro país las líneas temáticas de investigación acerca de la sexualidad juvenil son recientes y no han alcanzado un desarrollo notable (Caro, 2014). En el campo de estudios relativos al comportamiento sexual y reproductivo de jóvenes, y su relación con la escuela, se necesita profundizar en la reflexión que lleve a un mejor entendimiento acerca de estos temas y el origen de los problemas que suscitan, por ejemplo, el embarazo adolescente y sus consecuencias no deseadas, y la transmisión de ITS, y no sólo el sida. Aún falta mucho para comprender sobre la sexualidad adolescente y, de manera específica, los embarazos que se presentan en esta etapa.

Durante el trabajo de campo realizado en la secundaria pública para mujeres, fue común que los docentes entrevistados señalaran que el origen de los problemas relacionados con la sexualidad de las alumnas, mujeres entre 12 y 15 años, es “la pérdida de valores”, “la falta de unidad familiar” y “los mensajes que transmiten los medios de comunicación de masas”. En general, persiste la creencia de que la sexualidad únicamente debe tener lugar dentro del matrimonio y que las jóvenes deben abstenerse de las relaciones sexuales previas a éste. Independientemente de sus creencias religiosas o morales, las adolescentes tendrán relaciones sexuales, lo que destaca la importancia de proporcionarles elementos que les permitan afrontar decisiones dentro de su vida. Los aspectos referidos muestran que seguimos siendo una sociedad que no acepta



abiertamente la sexualidad de los adolescentes y que mantiene relaciones desiguales entre hombres y mujeres (Stern, 2012: 436).

Adicionalmente, el embarazo en la adolescencia también está condicionado por las ideas y creencias que configuran un estigma social asociado con la construcción de una doble moral que se aplica de manera diferenciada a la sexualidad de mujeres y hombres, al sancionarla en las primeras y propiciar su ejercicio temprano en los segundos (Stern, 2012: 437). Estas diferencias también están marcadas por las ideas y creencias, aún vigentes, acerca del rol que cada uno juega en la sociedad y que se ha señalado antes como parte del imaginario construido al respecto: las mujeres como esposas, madres y amas de casa; y los hombres como cabeza de familia, responsables de su status y proveedores económicos.

En México, el embarazo adolescente sigue siendo un problema de salud pública que, junto con la transmisión de ITS denota, entre otros aspectos, una importante carencia en materia de educación sexual, particularmente por lo que Claudio Stern afirma acerca del tratamiento bio-fisiológico de la sexualidad en la escuela y los mensajes “tímidos” y escasamente directos que representan trampas para los jóvenes, una de ellas en el sentido de hablar de sexualidad por un lado y afirmar que ésta debe ejercerse dentro del matrimonio, por otro (Stern, 2012: 441).

En la Ciudad de México existen más de 8 mil embarazos en jóvenes de 15 a 19 años (Evalúa DF, 2016, en La Jornada, 2016). Aunque no existe una alta incidencia de estos eventos entre adolescentes de 11 y 14 años, el estudio referido reportó sólo siete casos de embarazo en estas edades en las que se cursa la educación secundaria en 2014. Este dato es relevante en mi investigación porque las personas entrevistadas en la escuela reportaron que los embarazos se presentan en baja proporción, sin que hayan dejado de existir. Lo interesante, para mis propósitos, fue las maneras en que la escuela enfrenta esta experiencia influida por prejuicios e ideas erróneas que tienen como base la buena moral con la que se defiende la abstinencia sexual hasta el matrimonio, como un valor considerado sagrado y fundacional (Shepard, 2004: 143-144).

Con estos elementos, analicé las narrativas de las personas entrevistadas donde, en general, consideran al embarazo de las adolescentes como una experiencia producto de la “curiosidad” que ellas tienen por conocer sobre su propia sexualidad, por lo que no la consideran “mala”, pero que “aún no es el tiempo” para que la vivan (Maestra de 3º, 53 años, E03: 11). No obstante, creen que es una experiencia negativa principalmente porque las alumnas “no tienen la madurez para llevar adelante una familia”, “cada etapa tiene sus momentos y el momento de ser mamá no está a los 15 años” (Maestra de 1º, 53 años, E02: 4, 6, 30).

Estos testimonios sugieren que las ideas y creencias sobre el embarazo adolescente se sustentan en los ideales que dan valor a la abstinencia sexual de la mujer joven, que no debe ejercer su sexualidad antes del matrimonio, como parte del supuesto de que tener relaciones sexuales es únicamente con fines reproductivos y, al mismo tiempo, reproducirse sólo debe darse en el marco de la unión familiar producto del matrimonio (Stern, 2012).

Por otra parte, traté de tener una aproximación a la valoración que las personas entrevistadas dan a la interrupción del embarazo, sin que esto lo haya desarrollado con amplitud, en el marco normativo vigente de la ILE,<sup>53</sup> por ser éste un recurso legal en la Ciudad de México en las primeras 12 semanas de gestación. La valoración para este recurso legal también despertó inquietudes desde el pensamiento religioso cristiano que moralmente prohíbe dicha interrupción con la base del criterio que concede santidad a la vida humana desde la misma fecundación (Vázquez, 2006: 19). Al respecto una docente, con lágrimas en los ojos, expresó su desacuerdo sobre la ILE de la siguiente manera:

“No estoy de acuerdo con la interrupción del embarazo, porque es una vida que se interrumpe, entonces no, ahí sí no. No hago promoción de la interrupción del embarazo porque no estoy de acuerdo” (Maestra de 1º, E02: 12-13).

---

<sup>53</sup> Interrupción Legal del Embarazo.

En la educación secundaria en general, más que promover la ILE, se trata de ofrecer a las alumnas información sobre sus derechos reproductivos, como parte de la importancia del derecho a decidir sobre su sexualidad y su propio cuerpo, a procrear o no, a cuándo ser madre y cuándo no, y cómo evitarlo (GDF, 2008: 103); y éste es un recursos legal<sup>54</sup> que, aunque cada entidad federativa del país regula distinto las causales que lo permiten, está reglamentado en la Ciudad de México.

Con relación al derecho a decidir, las personas entrevistadas reconocen la importancia de que las alumnas tengan información sobre mecanismos anticonceptivos, como parte de los temas de estudio de sus asignaturas. No obstante, nuevamente parece reflejarse la desigualdad entre los géneros dentro de la cual se reprime la sexualidad de la mujer joven y se obstaculiza la posibilidad de que las adolescentes aprendan a manejar su sexualidad y, con esto, a prevenir las consecuencias adversas de su ejercicio (Stern, 2012: 437).

Otra valoración sobre el embarazo adolescente se expresó en términos de que se cree que las alumnas saben lo que hacen, cuentan con información acerca de mecanismos preventivos de embarazos y aún así “se equivocan” (Maestra 1º, 53 años, E02: 10), porque “las ganas les ganan y no utilizan nada”, lo que representa un riesgo de embarazo “aún siendo la primera vez que tienen relaciones” (Maestra de 3º, 53 años, E03: 12). La misma docente sanciona el embarazo adolescente de la siguiente manera:

“Pero ¿qué sucede?, porque sí sabía lo que estaba haciendo. La frase se oye horrible, *los calzones nada más se los bajan para dos cosas, para ir al baño y para hacer el amor*, nada más. Se oye feo pero es verdad, porque estamos conscientes de lo que estamos haciendo. Entonces, qué pasa que no logra atinar la acción que está haciendo, porque que (la alumna) diga que no sabía lo que estaba haciendo, no me digas eso. Porque uno sabe perfectamente qué es lo que está sucediendo. Nada de que, porque

---

<sup>54</sup> Art. 144 del Código Penal para el Distrito Federal: Aborto es la interrupción del embarazo después de la décima segunda semana de gestación. Para los efectos de este código, el embarazo, es la parte del proceso de la reproducción humana que comienza con la implantación del embrión en el endometrio.

me tomé una copa no sabía lo que hacía, no puede ser, no puede ser. Entonces lo que no deben hacer, no lo deben hacer en este momento (de su vida)” (Maestra de 1º, 53 años, E02: 10).

Como parte de las consecuencias no deseadas del embarazo adolescente, las personas entrevistadas comentaron sobre las altas probabilidades de que esta experiencia convierta automáticamente a las alumnas en madres solteras, a quienes en la mayoría de los casos “no les ha ido bien” (Maestra de 1º, 53 años, E02: 5). Algunas otras consecuencias fueron referidas, por dos docentes, a los problemas que acarrea un embarazo a temprana edad por su nivel de desarrollo y porque tienen que abandonar sus estudios:

“La gran mayoría de madres solteras tienen problemas con sus bebés que nacen con discapacidad, otras porque tienen que dejar de ser estudiantes, como hijas de familia, dejar muchas de sus actividades” (Maestra de 1º, 53 años, E02: 5).

“Las alumnas están pequeñas, su cuerpo no se ha desarrollado, es pequeño todavía. Un embarazo para ellas no siempre va a acabar en un nacimiento natural, es un riesgo para ellas y para el bebé. Las más afectadas son las niñas” (Maestra de 3º, 53 años, E03: 7).

Estas expresiones son un reflejo de algunas ideas relacionadas con la experiencia del embarazo adolescente y que se han analizado desde distintas perspectivas. Por ejemplo, para Claudio Stern (2012: 438-439) se trata de mitos a confrontar con la realidad. El autor afirma que la mayoría de las jóvenes que se embarazan están casadas o viven en unión libre, por lo que la experiencia del embarazo no las convierte necesariamente en madres solteras. En el caso de los riesgos de embarazo para la salud de la madre joven, la mayor parte de las afirmaciones que suelen hacerse es falsa, ya que éstos son levemente superiores a los riesgos que viven mujeres mayores ante el mismo embarazo.

Este autor señala que las diferencias se deben a que el embarazo adolescente ocurre mayoritariamente en grupos sociales pobres, donde se

encuentra aparejado con condiciones precarias de salud, nutrición y acceso a servicios de salud donde, por razones económicas, sociales y culturales, las adolescentes cuentan escasamente con atención prenatal. Con relación al abandono escolar, el autor argumenta que éste no sucede en todos los casos, porque la mayoría de las adolescentes abandonan sus estudios antes del embarazo.

#### **4.1.2 “La manzana podrida, echa a perder a su compañía”: embarazo privado.**

La escuela tiene pocos eventos de alumnas embarazadas, sin embargo, es un problema que soluciona “sugiriendo” a la familia que la alumna se “retire” a vivir su embarazo en casa para que le resulte más cómodo y evitar burlas de las compañeras (Orientador y docente 2º y 3º, 42 años, E06). Por todos los medios, autoridades y docentes de la escuela tratan de evitar que este acontecimiento se sepa en la comunidad escolar. En el fondo prevalecen los argumentos del “honor de la mujer soltera” (Twinam, 1991) a partir de la creencia de que la sexualidad únicamente debe tener lugar dentro del matrimonio y que las jóvenes deben abstenerse de relaciones sexuales previas a éste, lo que también muestra, como he señalado, que la sociedad no acepta abiertamente la sexualidad de la mujer adolescente (Stern, 2012).

Para revisar esta experiencia de embarazo en la secundaria, utilicé el concepto de embarazo privado del Siglo XVIII (Twinam, 1991) como categoría de análisis, con la intención de reconocer desde su dimensión histórica, la trascendencia y vigencia de su uso. Este recurso, implementado en la América hispánica de la época, permitía a una soltera embarazada conservar su realidad particular y la reputación pública de mujer virgen y digna de honor. Este código sexual dominante sirvió para vigilar el honor mediante el control de la sexualidad femenina centrado en la virginidad y la fidelidad conyugal (Twinam, 1991: 133).

El embarazo privado aparece como un recurso para disminuir las consecuencias sociales que representaban el incumplimiento de la norma de la

castidad prematrimonial, cuya solución radical fue ocultar la evidencia. Estas consecuencias sociales fueron más allá de la pérdida de la virginidad o la condición ilegítima del bebé, representaron el pecado de no casarse después del ocultamiento. Para esta autora se trató de una conspiración social en la que también participó la Iglesia católica (Twinam, 2009: 108-109).

El uso del embarazo privado como categoría de análisis, me resultó útil para explorar situaciones o problemas del presente y hacerlos pasar por conceptos, expresiones y preocupaciones del pasado. De esta manera, pude analizar el embarazo adolescente a partir de identificar a la moral católica como mecanismo de vigilancia heteronormativa, cuyo interés es el control del cuerpo de la mujer joven para mantener su honor y reputación a partir de ocultar conductas indebidas, como la pérdida de la virginidad y el embarazo a temprana edad y fuera del matrimonio, condición civil que no se espera asuma una joven de entre 12 y 15 años.

Este antecedente me permitió analizar el hecho de que en la escuela se vigile la conducta de las alumnas y se busque, por todos los medios, sancionarla. También muestra las ideas y creencias que los docentes tienen acerca de estos temas, mismas que expresan los significados con los que se construye un modelo heteronormativo de la sexualidad en la escuela secundaria basado en el precepto de la abstinencia sexual prematrimonial.

Como señalé, en la secundaria estudiada se presentan pocos casos de alumnas embarazadas y, cuando existen, se implementa el recurso del embarazo privado, aunque así no lo nombran sus autoridades, porque es un evento “penoso” que despierta el “morbo” y que hay que impedir se conozca en la comunidad escolar, como lo expresó en entrevista un orientador:

“A una niña embarazada la van a imitar sus compañeras, las va a distraer. Una niña que ya empieza a tener su práctica sexual va a ser eufórica, (para ella) va a ser más importante y más significativo tener relaciones que estudiar. El interés es mantener el embarazo en secreto, es una ley no escrita en la escuela. Es una cuestión no hablada, no definida pero que sí existe, para evitar que las otras niñas sepan que a esta edad se pueden

tener relaciones (sexuales). Cuando sucede, tratamos al máximo de evitar que se sepa, esa es nuestra lucha, para manejarlo aquí, en lo oscurito, y así la libramos, pero cuando se riega, pedimos que los padres nos hagan la solicitud de mantener un trabajo a distancia, en su casa. Es importante mantenerlo en secreto, por la cuestión imitativa, nosotros pensamos en la parábola de la manzana podrida, que pudre a otras manzanas, porque va a afectar a las otras niñas” (Orientador y maestro de 2º y 3º, 42 años, E06: 19).

En otro testimonio también se expresa esta necesidad de ocultar el embarazo por considerarlo “un mal ejemplo” que podría convertirse en “moda”:

“Definitivamente podría ser como una moda, a lo mejor lo toman como una carrera, de a ver quién lo hace primero o quién lo tiene primero, porque considero que así son las adolescentes ahorita” (Maestra de 1º, 53 años, E02: 6).

En el fondo prevalecen los argumentos que dan valor a la castidad previa al matrimonio, que utilizan como recurso ocultar el embarazo y aparentar que no existió, lo que contribuye a mantener la reputación de la joven porque sigue siendo virgen y “digna de honor”. Los testimonios de las personas entrevistadas expresan un imaginario relativo a la sexualidad de la mujer joven, con relación a sus creencias religiosas acerca de los comportamientos moralmente correctos que esperan tengan sus alumnas.

Relaciono estos comportamientos con la lógica religiosa conservadora que fomenta, entre muchas otras cosas, ver al embarazo como un castigo al que hay que temer: “si no se puede detener la sexualidad juvenil pecaminosa con exhortaciones religiosas positivas, entonces se debe mantener el castigo del embarazo para prevenir el pecado” (Shepard, 2004). En este sentido, las metáforas de la manzana podrida y ver al embarazo como una moda, sugieren los prejuicios y las ideas erróneas con que las personas entrevistadas califican

esta experiencia y, en consecuencia, contribuyen a perpetuar miedos y tabúes que niegan la realidad del embarazo adolescente. Por ejemplo, separar a una alumna para que viva su embarazo en privado parece, de acuerdo con los testimonios obtenidos, proteger a la comunidad escolar y sancionar a la joven, a quien se le obstaculiza su permanencia en la escuela y, con ello, prolongar sus posibilidades educativas y de desarrollo personal, vinculadas con el goce pleno de su adolescencia sin tener que asumir anticipadamente responsabilidades de la vida adulta (Stern, 2012: 440-441).

Las metáforas también son, desde mi punto de vista, desafortunadas porque parecen centrarse en la idea de que el embarazo adolescente amenaza el sistema de valores cuando, a su edad, una alumna de secundaria muestra que tiene relaciones sexuales, con lo que asume una “sexualidad prohibida” y, con esto, transgrede públicamente dicho sistema (Shepard, 2004). Para esta autora son los defensores de las normas sociales conservadoras quienes sancionan la reivindicación de la sexualidad autónoma, de acuerdo con la libre conciencia de la persona, como un derecho.

#### **4.2 “Amistad profunda”: orientación homosexual en la secundaria**

Entiendo por orientación sexual la atracción erótico-afectiva hacia otra persona, misma que comprende deseos, sentimientos, prácticas e identificación sexuales hacia personas de diferente sexo (heterosexualidad), del mismo sexo (homosexualidad), o ambos sexos (bisexualidad) (Rubio y Aldana, 1994; y Hernández, 2008).<sup>55</sup>

La heterosexualidad se ha considerado como el estado natural de la condición humana, por lo que la homosexualidad ha sido vista como un comportamiento anormal que tenía que ser explicado, como perversión o desviación de la norma (Weeks, 2012: 184). Entre varias maneras de explicar la homosexualidad, la que resultó más controvertida fue la de considerarla como una enfermedad, como una desviación de la sexualidad y de la personalidad,

---

<sup>55</sup> Véase Weeks (2012) sobre el amplio debate en torno a la orientación sexual.



argumento reforzado durante décadas por el Manual de Diagnóstico Mental de la Asociación Psiquiátrica Americana (Rubio y Aldana, 1994: 617-618).

Para profundizar en estas ideas, consideré importante incluir la discusión acerca de lo normal y lo anormal, o patológico, por considerarla central en el debate de la normalización de las conductas de las estudiantes, particularmente aquellas que, por su orientación sexual, se alejan del ideal que las ubica como destinadas a la unión matrimonial con un hombre. Para Canguilhem (2015: 187), “normal no es un concepto estático o pacífico, sino un concepto dinámico y polémico” y “una norma, una regla, es aquello que sirve para hacer justicia, instruir, enderezar [...] una norma se propone como un posible modo de unificación de una diversidad, de reabsorción de una diferencia, de arreglo de un diferendo”.

Como ya señalé en el capítulo III, para Foucault es a partir de la norma que se definen las acciones para normalizar las conductas, para adecuar cualquier tipo de comportamiento a la regla establecida, para ajustar todo lo que se aleja de ella con la intención de comparar, jerarquizar, homogeneizar, clasificar, establecer diferencias y excluir (Foucault, 2013: 213).

También, como lo apunté en el capítulo I, las ideas de Gayle Rubin (1984, en Weeks, 2012: 123) son útiles para entender las ideas de la normalidad sexual a partir de la heterosexualidad, definida por la autora como una institución fundada en la división binaria de la sexualidad que ha dado forma a un sistema de valores que lleva a sancionar los comportamientos sexuales como “buenos y naturales” o “malos y antinaturales”.

A partir de estas ideas, revisé la manera en que es considerada la homosexualidad desde el punto de vista del pensamiento conservador, para lo cual analicé diferentes obras que muestran esta manera de pensar y que cito a continuación. En ellas, la homosexualidad es vista como un trastorno de la sexualidad por el cual una persona es atraída y excitada, en forma exclusiva, por alguien de su mismo sexo, lo que representa una desviación (a la regla), un cambio de dirección natural, y por lo tanto anormal, de las conductas sexuales

(Guzmán, 2000: 186). Desde esta perspectiva, la persona homosexual no asume su sexo, como sí lo haría una persona comprometida, responsable y madura.

Con estos referentes, analicé la construcción de un sistema de normas de género y sexualidad con el que se vigila la heterosexualidad, por ser la norma o regla, y se sanciona la homosexualidad, por desviarse de ella. Considero a este sistema como conservador o tradicional desde la representación de que se basa en normas religiosas y culturales que determinan el deber ser de la sexualidad de mujeres y hombres destinado a la reproducción (Shepard, 2004), y como fundamento de la crítica moral que se ha dirigido a la homosexualidad.

Por más que la homosexualidad no se considere una enfermedad en algunos ámbitos sociales (Rubio y Aldana, 1994: 620), en otros, el sistema de normas religiosas lo considera un comportamiento contrario a la estructura del amor cristiano, que niega la diferencia de sexos y la fecundidad, cuya forma de encauzamiento es la castidad (Guzmán, 2009: 38).

La homosexualidad, como la expresión de una sexualidad transgresora, también es motivo de vigilancia y discriminación en la escuela. Por ejemplo, en mi investigación fue común que las personas entrevistadas censuraran la orientación homosexual de las alumnas. Aprueban esta orientación únicamente cuando no se muestra en la escuela porque, aunque manifestaron no estar en contra, “no son normales, no se ve normal que tan chiquitas ya tengan eso tan definido” (Maestra de 2º, 36 años, E01: 8).

Los testimonios también sugieren la idea de que la homosexualidad en la adolescencia forma parte de un periodo transitorio que deberá superarse con la edad. De acuerdo con una postura conservadora, existen verdaderos y falsos homosexuales. Los verdaderos experimentan una atracción durable e irreversible hacia personas del mismo sexo y los falsos realizan conductas homosexuales de forma transitoria, durante la adolescencia o en ocasión de un contacto prolongado con individuos del mismo sexo (Guzmán, 2009: 37). Así lo sugieren dos testimonios acerca de lo que pasa en una escuela exclusiva para mujeres en la que la orientación homosexual de las alumnas no se ve como definitiva e,

incluso, se considera “una inquietud que requiere de la intervención de un especialista” (Maestra de 2º, 36 años, E01: 8):

“El problema, que sí es frecuente, es que las chicas estén confundidas en cuanto a su preferencia sexual, en cuanto a su preferencia de amistad profunda [se ríe al decirlo] tenemos aquí varios casos de esto y lo considero una situación grave y delicada que debemos estar cuidando. Se ha hablado con algunos papás en los casos que han sido más visibles, que se destapan, que lo hacen como una cosa natural. Delicada en el sentido de que hay que atender esta situación, no pasarla por alto y generar el apoyo necesario para que las chicas encuentren su identidad, recordemos que las adolescentes están todavía muy confundidas, que a cualquier persona o cualquier cosa la toman como ejemplo, como su ideal” (Trabajadora social, 52 años, E07: 18-19).

A partir de las entrevistas realizadas pude identificar que en la escuela hay posturas que asumen un carácter conservador que se sustenta en una moral religiosa que no acepta la homosexualidad, como lo pude apreciar a partir del siguiente testimonio:

“Siempre han existido (homosexuales), pero a nosotros no nos tocó esa apertura. Por ejemplo, que ahora el gobierno reconozca a las parejas del mismo sexo. Va contra natura, porque (una mujer) puede tener su novia, puede casarse con ella, pero de todos modos se siguen haciendo los bebés a la antigua. Ahora, si las parejas son para ya no tener más hijos, tampoco lo considero adecuado, va contra natura, porque, ¿cuál es el fin?, pues tener un descendiente, que la especie se siga perpetuando, pero si no es así, ¿qué va a suceder con el futuro de México?, ¿no va a haber niños? Porque la gran mayoría ahora son homosexuales, ¿o es moda? Porque en hombres o en mujeres es exactamente lo mismo. A mi la verdad me parece grotesco” [en tono de desaprobación] (Maestra de 1º, E02: 16).

Testimonios de este tipo ponen el acento en la sexualidad reproductiva como justificante de la anormalidad de las alumnas cuya orientación sexual es hacia sus propias compañeras. Analizar la sexualidad desde el constructivismo social, me permite enfatizar sus componentes culturales como son el erotismo, las relaciones afectivas, y el peso que tienen para transformar las ideas y creencias que una sociedad tiene acerca de la sexualidad, aunque las autoridades de la escuela mantienen una postura conservadora que se suma al discurso médico que, por su carácter heteronormativo, patologiza a la homosexualidad.

Estos testimonios me permiten constatar, como señalé más arriba, el tipo de creencias y significaciones que constituyen el deber ser de la sexualidad de mujeres y hombres destinado a la reproducción y que, al mismo tiempo, conforma un sistema conservador de pensamiento basado en normas religiosas y morales que condenan a la homosexualidad.

#### 4.2.1 “Mientras no se vea, está bien”: Lesbofobia en la secundaria

Para revisar las expresiones de vigilancia heteronormativa y sanción que en la escuela secundaria estudiada dan lugar a muestras de miedo y rechazo a la homosexualidad femenina, consideré a la lesbofobia como categoría de análisis porque ésta ayuda a delimitar la orientación sexual de la mujer joven. La lesbofobia es una categoría menos conocida que la homofobia, la cual ha incluido a la homosexualidad masculina y femenina sin analizar especificidades (Alfarache, 2010: 245).

Para el análisis me pareció relevante el planteamiento que hace Ángela Alfarache acerca del miedo y el temor en la vida de las lesbianas. Aunque la autora analiza la relación entre la mujer lesbiana y su familia, retomo algunos de sus planteamientos para tratar de comprender la relación entre ésta y la escuela. Para la autora, el miedo forma parte de los “velos” con los que social y culturalmente se cubre a la mujer lesbiana, mismos que define como: “el conjunto de palabras, silencios, actos, actitudes, prácticas, negociaciones y obligaciones que se imponen a las lesbianas con la finalidad de negarlas, ocultarlas, encubrir las, callarlas, omitirlas, invisibilizarlas, discriminarlas y violentarlas” (Alfarache, 2010: 250).

En el caso de la secundaria estudiada, reconocí el interés que las personas entrevistadas señalaron por cubrir, en la cotidianidad, la orientación homosexual de algunas alumnas. Este interés se mostró entre la aprobación y la desaprobación de dicha orientación mediante un doble mensaje que sugiere el uso de “velos” que las oculten, como lo señaló una entrevistada:

“Lo aceptamos porque es algo que se está dando, no podemos excluir a la niña y decirle que ya no venga o ya no la queremos en la escuela por su preferencia sexual. Definitivamente no, la niña es como cualquier otra, no importa su preferencia, pero si es importante recalcarle su comportamiento aquí dentro de la escuela. Entre compañeras se da mucho el abrazarse, el tomarse de la mano, entonces siempre estamos (diciéndoles) suéltense, no se toquen [...] se les está marcando ese límite, aquí nada de novias, ni de besos y abrazos, aquí se tienen que comportar

de diferente manera, no tan expresivas, como allá afuera, aquí es importante que su comportamiento sea diferente al que ellas quieran, no es que sea bueno o malo, definitivamente no se les maneja esa parte, eso depende de cada persona” (Trabajadora social, 52 años, E07: 19-20).

Otro aspecto relevante es la invisibilidad que se le pide a la mujer lesbiana, nuevamente bajo un doble mensaje que al mismo tiempo la acepta y la rechaza, “sé, pero que no se te vea”, como demanda explícita o implícita en cualquier ámbito social (Alfarache, 2010: 257). Este interés por invisibilizar a las lesbianas también es compartido por algunas de las personas entrevistadas, como lo muestra las siguientes narrativas:

“Mientras yo no vea algo que no sea correcto, entonces no. Algo que no es correcto para mí, por ejemplo, que se abracen, se agarren de la mano y se besen. A lo mejor lo (hacen) pero que sea donde no pudieran molestar a alguien. Lo digo porque no se me hace algo normal” (Maestra de 2º, 36 años, E01: 8).

“Hemos tratado de auto regular, no de censurar, cancelar, juzgar a las pequeñitas que tienen sus expresiones. Y que una manera de controlar eso es, precisamente, evitar que vengan pintadas para que se auto regulen, auto controlen y tengamos una percepción hacia el público de un ambiente más sano, no de un ambiente donde hay lesbianas u homosexuales” (Orientador y maestro de 2º y 3º, 42 años, E06: 15).

El maquillaje es una pieza clave del estereotipo femenino que en la escuela estudiada se sanciona con independencia de la orientación sexual de la alumna, quien se quiere distinguir de las demás, llamar la atención, invitar al otro, que también puede ser otra mujer, al deseo y al erotismo. No obstante, en la secundaria se expresa un abierto rechazo a la orientación sexual lésbica que se le reconoce como fuente de anormalidad que requiere, para su encauzamiento,

de la intervención de un especialista que, apoyado en el discurso biomédico, se centraría en la idea de, parafraseando a Canguilhem (2015), unificar la diversidad y reabsorber la diferencia.

Desde los testimonios es posible advertir los esfuerzos que, las figuras de autoridad dentro del plantel estudiado, realizan por normalizar y encauzar la conducta de las alumnas a la heterosexualidad como norma de la sexualidad hegemónica, con apoyo de reglas no escritas en la escuela.

### **4.3 “El pelo suelto no es un peinado”: sobre el arreglo personal**

Durante mi trabajo de campo fue evidente la preocupación que mostraron las diferentes personas entrevistadas de la escuela, docentes y directivos, por el aseo personal de las alumnas, quienes les “exigen buena presencia, limpieza, en una etapa donde se pueden generar hábitos en la persona” (Trabajadora Social, 52 años, E.07: 7-9) con la base de la reglamentación escolar. Esta inquietud por la higiene de las alumnas se demanda en diferentes ámbitos. Como señalé en el capítulo anterior, la escuela establece una serie de controles para sancionar el arreglo personal, ya sea por el incumplimiento del uniforme completo y limpio, el cabello suelto, las uñas pintadas, entre otros aspectos que se incluyen en el Reglamento interno y que permiten uniformar la conducta de las alumnas.

En este apartado quise profundizar respecto al arreglo personal, particularmente con relación al cabello de las alumnas, porque ilustra el marco moral con que se valora este rasgo de la apariencia de las alumnas. Desde la reglamentación interna, se demanda que las estudiantes ingresen al plantel peinadas y así se mantengan durante su estancia diaria en la escuela, como lo señaló la Trabajadora social de la escuela, frente a un grupo al que le comunica que participarán en un evento, dentro del plantel, al que asistirán otras escuelas secundarias de la zona escolar:

“Les pido de favor que mañana todas se peinen desde casa, bien agarradito el cabello, los copetes péguenlos a la cabeza para que no anden volando. Nosotros somos sede del evento, van a venir otras

escuelas [utiliza un tono para hacer que las alumnas se sientan comprometidas con su arreglo personal] entonces lo que debemos hacer es tener una muy buena presentación como escuela sede. Les pido que nos ayuden con eso. Pero de verdad, péinense, agárrense el pelo, de verdad. El pelo suelto no es un peinado, de verdad, necesitan venir con cola de caballo, con trenza, con chongo, como quieran pero peinado” (Trabajadora social, 52 años, O.C.01: 4).

La preocupación por el aseo personal no es un asunto nuevo ni ajeno al discurso docente dentro de la escuela y así también lo muestra la insistencia de la Trabajadora social. Ante esta afirmación, consideré preciso analizar algunas ideas acerca del aseo personal.

Como señalé en el capítulo II, desde el siglo XIX existió la preocupación por regular diferentes aspectos de la vida a partir de inculcar virtudes cívicas y morales que se conformaron como códigos de urbanidad expresados mediante diferentes tipos de manuales. Particularmente, con éstos se trataría de imponer a las mujeres límites a su comportamiento público. En el caso de la higiene y del arreglo personal, se ha señalado su importancia en términos, por ejemplo, de que “contribuye poderosamente a la conservación de la salud” porque “manteniendo el cuerpo y el vestido en estado de perfecta limpieza, contribuimos a conservar nuestra salud y aumentar nuestra robustez” (Carreño, 2015: 59). De acuerdo con este autor, el aseo revela hábitos de orden, exactitud y método en todos los ámbitos de la vida porque son muestra de educación y cultura. En particular, con relación al arreglo del pelo señala que “como los cabellos se desordenan tan fácilmente, es necesario que tampoco nos limitemos a peinarlos por la mañana, sino que lo haremos además todas las veces que advirtamos no tenerlos completamente arreglados” (Carreño, 2015: 63).

Por otra parte, el cabello es un símbolo femenino que, entre otros aspectos, sirve para indicar el estatus y el estado transitorio de la persona, ya sea por su arreglo o falta de éste y que, en el caso de la mujer, las diferentes maneras de peinarlo se vinculan con la sexualidad, por ejemplo para diferenciar



a la mujer casada de la soltera, a la joven de la anciana, a la noble de la plebeya (Fagetti, 2005: 245).

Como símbolo de feminidad, el cabello abundante y suelto se ha asociado con los instintos primarios y sexuales que atribuyen a la mujer una condición de menor evolución e inferioridad respecto a los hombres (García, 2008: 441). Para esta autora, desde el siglo XIX se creía que el cabello largo y suelto de la mujer enfatizaba su pobreza espiritual y su reducido intelecto ya que se consideraba, de acuerdo con una idea popular decimonónica, que “mientras mas cabello, menos cerebro”. Para la autora, el cabello se consideró como un arma femenina que favoreció la atracción física y se constituyó como un recurso para apresar al hombre.

En continuidad con estas ideas, Erika Bornay (2010) ha señalado que la “melena” femenina es un mito que se ha convertido en un “agente fetichista” que incita la imaginación de los hombres, los seduce, un “elemento de enorme capacidad perturbadora en los mitos eróticos de la sociedad masculina, la cabellera opulenta de la mujer simboliza primordialmente la fuerza vital, primigenia [...] y la atracción sexual” (Bornay, 2010: 15). Como símbolo tradicional el cabello suelto representa la libertad, y el cabello atado representa el estado matrimonial y la sujeción (Cooper, 2007: 36).

El cabello femenino ha provocado censura y prohibiciones morales y religiosas a lo largo de la historia, mismas que Bornay identifica en los orígenes del cristianismo con San Pablo, quien exigía a las mujeres que cuando oraran, lo hicieran con “recato y pudor” y evitaran la inmodestia al aparecer públicamente “con los cabellos rizados y ensortijados” (Bornay, 2010: 16).

Quizás esto explica cómo distintas representaciones que han existido de la cabellera femenina ubican la diferencia entre el cabello suelto y el cabello recogido. Por ejemplo, María Magdalena fue considerada por los evangelistas Marcos y Lucas como una mujer pecadora (De la Peña, 1996: 82, 95, 110), valoración que se ha plasmado en múltiples pinturas de diferentes épocas en las que se le representa a “la pecadora [...] en la soledad de su destierro penitente,

malcubriendo su cuerpo, parte con un humilde manto y parte con sus luengos cabellos” (Bornay, 2010: 27).

Otras representaciones, por ejemplo del purgatorio, ubican a las mujeres “deschongadas”, adjetivo que en la cultura popular significa que éstas se sueltan el cabello para vivir con mucha más libertad su cuerpo y su sensualidad. En el imaginario medieval y en los siglos XVI y XVII se representa a mujeres pecadoras con el cabello suelto y a mujeres virtuosas con el cabello recogido (Roselló, 2016). En general, esta información me permitió reconocer que la cabellera femenina ha estado históricamente asociada a la dimensión sexual humana y, en consecuencia, haya sido considerada una constante fuente de prohibición para las religiones (Bornay; 2010: 56).

Estas consideraciones me sirvieron para analizar los significados que las personas entrevistadas en mi investigación atribuyen al cabello recogido, y en oposición al cabello suelto, como actos culturales que confrontan el ideal de mujer joven porque responden a formas en que estos ideales se simbolizan como parte de la sexualidad femenina (Fagetti, 2005: 246). Una sexualidad femenina que se espera se asuma con recato, sumisión y discreción que, cuando no se cumple, se considera una sexualidad que transgrede esta norma y, por lo tanto, hay que regular y sancionar.

Posiblemente estas son la base de las preocupaciones educativas en una escuela para mujeres desde el ideal de la mujer joven, como me lo sugiere un testimonios acerca del peinado de las alumnas:

“El cabello va recogido [...] (Las alumnas) tienen que venir con un chonguito o el cabello levantado por el problema de la pediculosis. (Ellas) no perciben los problemas que te pueden acarrear si el crecimiento y desarrollo de los piojos es demasiado [...] (Cuando) fueron al concurso del Himno Nacional, lo primero que les dije fue ¿les van a calificar que lo canten bien, pero los jueces también se fijan en cómo vienen uniformadas, en cómo traen el suéter, en cómo vienen peinadas, en que si traen los mismos zapatos. Se fijan en todo, porque quieren perfección [lo dice

pausadamente deletreando la palabra] Entonces ya no lo estamos logrando. Un año, cuando ganamos el primer lugar y cantamos en la columna de la Independencia, todas las niñas [casi lo grita] se peinaron de trenza francesa y se pusieron su moño. Porque así lo decidieron para uniformar al coro” (Maestra de 1º, 53 años, E02: 8, 19, 20).

La necesidad de que las estudiantes peinen su cabello no sólo es por higiene con relación a evitar la pediculosis (Hernández y Miskow, 2015). También está el deseo por uniformar la apariencia personal de las estudiantes, por ejemplo, mediante un peinado de trenza francesa. Como tal la trenza, francesa o de cualquier tipo, es una forma de tejido que tiene por función contener el cabello, recogerlo para retirarlo de la cara y privarlo de libertad (Bornay, 2010: 150). Coloquialmente, se reconoce que su función es convertirlo en un atractivo visual, es decir, hacerlo fuente de coqueteo y elegancia. Para los fines de mi estudio, interpreto que la exigencia de recoger el cabello en las alumnas, incluida la trenza francesa, son medidas de contención para orientar a la mujer joven hacia la discreción, el recato y el pudor.

Lo que también se contiene es una expresión del erotismo y la sensualidad de la mujer joven a través del peinado que en la escuela las alumnas eligen en libertad traerlo suelto, como muchas mujeres en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. No obstante, si creemos que las alumnas deciden traer su cabello suelto como una expresión de erotismo y sensualidad, en la escuela se hace presente, como ha sido históricamente, la vigilancia y sanción desde la moral religiosa para evitar, por ejemplo, que sean arrastradas al pecado, como las uniones fortuitas y placenteras, el apareamiento licencioso y el disfrute de la relación sexual (García, 2008: 432, 433), incluso entre mujeres.

Cuando le pedí a la Trabajadora social de la escuela que me explicara por qué el cabello suelto no es un peinado, se expresó de la siguiente manera:

“Mi concepción personal es que no parece un peinado porque lo que yo entiendo es que, tiene que traer una trenza, una cola de caballo, el pelo

recogido. No flecos largos, que no estén en la carita, cuando se agachan a escribir todo el cabello se va a la cara y ni se les ve, además también les repercute esa grasa del cabello en la piel, luego están llenas de acné por lo mismo del cabello en la cara. Aquí se hace mucho hincapié en que traigan el pelo recogido porque se han presentado casos de pediculosis, se trata de evitar contagios. Todo el tiempo estamos con que, 'amárrate el cabello', porque la tendencia es traerlo suelto, lacio, sin amarre, pero se piensa que así es más fácil el contagio de la pediculosis. Pero el toque personal es la feminidad que podríamos inculcarle a las niñas, a lo mejor una persona adulta, joven, que ya trabaja y que se peina con el pelo planchado nada más, igual y se ve bien y presentable, es su estilo, pero por el momento en la escuela siempre estamos con la situación del peinado" (Trabajadora social, 52 años, E07: 11-12).

Este testimonio me sugiere que, en la secundaria estudiada, prevalece el valor de una mujer que muestra una forma femenina recatada y pudorosa mediante el arreglo de su cabellera, mientras que cuando mantiene su cabello suelto se le asocia con la culpa y el pecado porque provoca e incita la imaginación masculina que debe evitar, por lo que se le condiciona a esta reglamentación escrita pidiéndole que sujete su cabello.

## CONCLUSIONES

Llegué al Departamento de Investigaciones Educativas con la intención de hacer un estudio cualitativo acerca de las formas de trabajo que los docentes de secundaria ponen en práctica con la educación sexual. Venía de una experiencia de más de 17 años como mando medio<sup>56</sup> de la SEP en el ámbito federal. Desde esa perspectiva, tenía una idea “acabada” acerca de la realidad educativa, que consistía en calificar el cumplimiento o no de la norma pedagógica.<sup>57</sup> No obstante, el trabajo etnográfico me mostró otra realidad, y otras formas de contar una historia a partir de ver esa realidad que se construye en las escuelas con el hacer cotidiano de sus actores.

La experiencia etnográfica me permitió conocer otras formas de relacionarme con el trabajo educativo y, en consecuencia, me dio la posibilidad de cambiar la forma de acercamiento, observación y apreciación de la realidad educativa (Rockwell, 2009: 30, 38).

Con esta mirada dejé de evaluar el currículum en términos del cumplimiento de dicha norma pedagógica y su implementación, y empecé a describir los significados, creencias y conocimientos que los docentes atribuyen a la sexualidad que, asimismo, forman parte de lo que transmiten a las alumnas, con la intención de elaborar una etnografía de esta experiencia.

Esta investigación ha pretendido contribuir a análisis del género y aportar a la reflexión de que mujeres y hombres participamos en la conformación de la sociedad, por lo que saber de unas y de otros contribuye al conocimiento de una sola realidad. En este sentido, el trabajo realizado en una secundaria pública para mujeres me permitió también “comprenderlas no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella” (Conway, Bourque y Scott, 2015: 33).

---

<sup>56</sup> En la Administración Pública Federal se consideran mandos medios los jefes de departamento y los subdirectores de área.

<sup>57</sup> Me refiero a la implementación del Plan y los programas de estudio que, de acuerdo con la Ley General de Educación, son determinados por la autoridad educativa federal para todo el país y por tanto la norma a aplicar.

Con el tipo de hallazgos de este trabajo, hago mía la idea de mantener la “esperanza” de alcanzar una sociedad sexualmente igualitaria, porque me permiten identificar “la magnitud” de “la maquinaria social a reordenar” (Rubin, 2015: 35, 74).

A partir de las narrativas de mis informantes cuestiono la forma en que se socializa a las alumnas de una secundaria para mujeres, incorporándolas al mundo objetivo de la sociedad (Berger y Luckmann, 2012: 164-165), desde los roles y estereotipos de género que, con la base de una moral judeo-cristiana, tipifican sus propias acciones de acuerdo con el papel de la mujer de esposa, ama de casa y madre. Este perfil ha orientado su formación en la escuela y la familia, así como los procesos con los cuales se vigila el ejercicio de su sexualidad con el fin de cumplir la expectativa de los atributos asignados a la mujer joven: discreción, sumisión y recato (Tuñón, 2008: 18).

Como señalé en el capítulo III, los roles de género son construcciones sociales de la genitalidad biológica, en este sentido se han transformado como parte de un proceso histórico, subordinado por la cultura. Reflexioné con esta noción de construcción cultural para enfatizar que la modificación de los roles tradicionales asignados a la mujer, como el de madre, esposa y ama de casa, también nos lleva a transformar el tipo de relación que es posible construir entre mujeres y hombres (Hernández, 1996).

En la descripción presentada, los entrevistados destacan el papel de la familia en la educación de las alumnas, a partir de cumplir su función y mantener su estructura tradicional, de modelo ideal y único, conformada por un padre, una madre e hijos. En este trabajo presenté hallazgos con los cuales cuestiono esta mirada estática, en el sentido de que no cambia con el tiempo, y la confronta con la actual diversidad de formas de estructura, dinámica y organización familiar que ha dado lugar a múltiples arreglos en su conformación.

Si la estructura y funcionamiento de las familias ha cambiado (Echarri, 2010: 108), considero que ya no es posible plantear, como lo sugieren las narrativas de mi investigación, que únicamente una estructura tradicional será funcional con respecto, entre otros, al éxito en la educación de las alumnas.

Considero que la existencia de dicha estructura familiar no resuelve, automáticamente, el tipo de problemas que, según se señaló, presentan las alumnas. Las afirmaciones de este tipo rebasan los límites del presente estudio, por lo que se requiere más análisis e investigación en específico.

Empecé esta investigación centrado en la idea de evaluar la implementación de la educación sexual en el currículum de secundaria. Si bien el currículum de educación básica se considera integral porque ha superado su enfoque biológico informativo, una de las limitaciones al respecto, lo constituye el hecho de que la educación sexual sigue influida por miradas conservadoras que dan lugar a ideas equivocadas o sin sustento.

En el estudio realizado pude encontrar que las autoridades de la escuela no aceptan la sexualidad en las alumnas, lo que impide que asuman actitudes de respeto y comprensión de su realidad como adolescentes (Stern, 2012: 444). A pesar de que muestren apoyo e interés por su bienestar desde la perspectiva de la moral conservadora, esto no necesariamente contribuye a desarrollar relaciones de igualdad entre mujeres y hombres. Considero que se requiere profundizar en la reflexión que permita una mejor comprensión del comportamiento sexual y reproductivo de adolescentes y su vínculo con la escuela.

El tipo de control y vigilancia heteronormativa que docentes y autoridades de la escuela en su conjunto, ejercen sobre la sexualidad de las alumnas, también exhibe la trascendencia de los marcos morales con que estas figuras de autoridad transgreden el marco legal del Estado laico. Dicha transgresión se lleva a cabo a partir de justificar la exigencia y encauzamiento de las alumnas hacia las “buenas conductas” al convertir a la moral, la decencia y el pudor en dispositivos de control (Foucault, 2013) del cuerpo de la mujer joven.

La base de los significados, creencias y conocimientos que las autoridades del plantel atribuyen a la sexualidad es la moral conservadora, misma que se fundamenta en la decencia y el pudor, y orienta la vigilancia heteronormativa que guía su interacción con las estudiantes. Un tipo de interacción que quizás

transmite a las alumnas la idea de que se piensen más como futuras esposas, amas de casa y madres, que como mujeres dueñas de su ser social, ético y biológico.

Si bien el Plan y los programas de estudios oficiales, como parte de la educación básica obligatoria, incluyen propósitos claros sobre la educación sexual con un enfoque integral (que incluye componentes biológicos, éticos y sociales), los significados, creencias y conocimientos que docentes y autoridades de la secundaria estudiada atribuyen a la sexualidad de la mujer joven, también contrastan con el planteamiento formal y muestran el currículum oculto de la educación sexual en una escuela para señoritas, como lo describo en los capítulos III y IV.

La existencia de programas de vanguardia, como se ha dicho de los programas y libros de texto actuales de educación básica, no es suficiente frente a la moral católica que prevalece, impulsada como parte de un proyecto de país por grupos conservadores vinculados con la Iglesia Católica. Dicha moral se fundamentada en los valores de la abstinencia sexual previa al matrimonio y la fidelidad conyugal, y ha servido para perpetuar miedos, tabúes y prejuicios que obstaculizan que llegue a las adolescentes una adecuada información sobre el conocimiento de sus cuerpos.

Existen antecedentes históricos del conservadurismo en la escuela, como lo analizo particularmente en el capítulo II. Éstos me han acercado a la comprensión de que los significados, creencias y conocimientos atribuidos a la sexualidad, por parte de mi universo de estudio, en esencia son cercanos a los que ya en otras épocas impulsaba la Iglesia Católica, particularmente respecto a los roles de género, la conformación y funciones tradicionales de la familia, la iniciación sexual antes del matrimonio, al embarazo adolescente, la orientación sexual y el arreglo personal, que son las experiencias que analicé en este trabajo.

Así lo ilustran los manuales del siglo XIX que se usaron para prescribir la vida íntima y los comportamientos considerados “correctos”. Estos textos incluyeron saberes católicos que, en su momento, se apegaron al saber científico



y filosófico en nombre de la higiene y la civilización, sin descuidar la decencia y el buen comportamiento.

El discurso de la decencia, como referente cultural, no era nuevo en el siglo XIX, pero el tipo de manuales descritos en este trabajo dan ideas de cómo se construyeron nociones binarias sobre la sexualidad de acuerdo con una moral católica, influyente hasta nuestros días, a partir de los roles asignados a mujeres y hombres.

Considero que la Iglesia sigue teniendo, como ha sido a lo largo de la historia del país, una importante influencia en las enseñanzas morales de los integrantes de la sociedad. Así como en el siglo XIX la trascendencia de las enseñanzas morales preocupó a ideólogos y maestros de la época, ahora pude identificar, desde las narrativas de mis informantes, como estas preocupaciones se siguen reproduciendo.

Este trabajo es de una profunda vigencia desde la idea de reivindicar la discusión, aún en una etapa temprana, del lugar y el papel de la educación sexual laica. Por ejemplo, frente al impulso que cobra actualmente la moral católica como parte de un proyecto de país que se apoya en esta moral para dictar las pautas de comportamiento que debe seguir la sociedad, sin considerar el marco de derechos humanos que se ha alcanzado.

Me parece que se trata de un retroceso, en el sentido de que en el presente se están repitiendo episodios del siglo XIX, por ejemplo, los asaltos en los caminos y el regreso a la violencia de aquella época (Meyer, 2016). En el caso del presente estudio, el retroceso tiene que ver con las exigencias de moralidad que, por ejemplo, vigilan y sancionan la sexualidad premarital y el embarazo como una de sus consecuencias, las expresiones derivadas de la orientación sexual distinta a la heterosexual; y el arreglo personal contrario a la decencia, que son las tres experiencias que analizo en el capítulo IV.

En el caso del embarazo adolescente las narrativas presentadas son reflejo de ideas relacionadas con falsas creencias que es necesario confrontar con la realidad (Stern, 2012: 438-439), al ser expresiones que se sustentan en

ideales cuyos valores son la abstinencia sexual antes del matrimonio, el ejercicio de la sexualidad con fines reproductivos y únicamente dentro del matrimonio (Stern, 2012).

El embarazo adolescente es visto como un proceso que se desea no vivan las adolescentes porque, entre otras cosas, impide la continuidad de sus estudios, y vivirlo en privado (Twinam, 1991: 133) puede garantizar que esta experiencia se dé en un ambiente protegido. No obstante, en el fondo de este tipo de valoraciones se encuentra la necesidad de encauzar los buenos comportamientos, con la base de la vigilancia y la sanción desde la moral católica que reprueba las relaciones sexuales fuera del matrimonio y sin fines reproductivos, y valora la virginidad y la fidelidad conyugal.

Se trata de un mal ejemplo para las otras estudiantes que ubica a la alumna embarazada “como una manzana podrida, que pudre a las demás”. Esta narrativa ilustra el tipo de valoraciones que sustentan las prácticas cotidianas con las que se produce en la escuela el modelo heteronormativo de la sexualidad que es objeto de vigilancia dentro del plantel estudiado.

Las metáforas de la manzana podrida y ver al embarazo como una moda, como parte de las narrativas de la investigación, muestran los prejuicios y las ideas erróneas respecto del embarazo adolescente y contribuyen a reproducir miedos y tabúes que niegan la realidad del embarazo a esta edad, en un afán por proteger a la comunidad escolar que no transgrede la norma y de sancionar a las alumnas embarazadas, al impedirles su permanencia en la escuela y así reducir sus posibilidades educativas y de desarrollo personal (Stern, 2012: 440-441).

Con relación a la orientación sexual de las alumnas también se mostró el sistema de normas de género y sexualidad que produce y guía la vigilancia heteronormativa de la sexualidad, y sanciona la homosexualidad por transgredir la norma destinada a la reproducción entre mujeres y hombres (Shepard, 2004). Los testimonios también dan cuenta de la relación entre la postura conservadora que se asume ante la homosexualidad y el discurso médico que se utiliza para

patologizarla y justificar su anormalidad, porque requiere ser encauzada hacia las buenas conductas producto de la intervención de un especialista que posibilite unificar la diversidad y reabsorber la diferencia (Canguilhem, 2015).

Con relación al arreglo personal de las alumnas, las narrativas centradas en el peinado de las estudiantes también son muestra de los significados que las personas entrevistadas dan al cabello como un ideal de decencia y medida de contención hacia la discreción, el recato y el pudor, que se desean transmitir en la escuela.

Con los testimonios presentados se refuerza el ideal de educar a una mujer femenina pero recatada y pudorosa mediante el arreglo de su cabellera, porque con cabello suelto provoca la imaginación masculina y, en consecuencia, se le asocia con culpa y pecado que debe evitar.

El esfuerzo en la escuela por encauzar la conducta de las alumnas, se expresa tanto en reglas escritas como no escritas, lo que en mi opinión configura un escenario conservador que pugna por seguir pautando reglas de comportamiento de las buenas costumbres y la decencia, lo que en el siglo XIX se construyó como discurso para convertirnos en personas civilizadas en el marco del progreso del país que, se decía, nos convertiría en una sociedad moderna. La idea de retroceso, comentada más arriba, muestra la necesidad actual que impulsan grupos conservadores de seguir regulando los comportamientos de la mujer joven bajo el enfoque de la moral católica<sup>58</sup> y que, con este trabajo, cuestiono en el marco de un Estado laico.

---

<sup>58</sup> Un ejemplo de enorme vigencia es el relativo a la iniciativa presidencial de matrimonio igualitario que originó, en grupos conservadores vinculados a la Iglesia, la organización de marchas en defensa de la familia, en las que se exhibieron algunas consignas como las siguientes: “Dios creó varón y hembra, otra cosa es locura”, “Si alguno se ayuntare con varón como con mujer, abominación hicieron. Ambos han de ser muertos: sobre ellos será su sangre (Levítico 20:13)”, “Sr. Peña Nieto, sus iniciativas inmorales van en contra de la voluntad de Dios”, “La familia debe ser fortalecida, no redefinida. A mis hijos los educo yo”, “La familia pelagra, ¡defiéndela! No a la ideología de género”, “Familia institucional: papá = varón, mamá = mujer, niño = varón, niña = mujer”, “La naturaleza creó hombre y mujer. No te engañes. No existe 3er género”, “No a la equidad de género en la Constitución” (tomadas de Internet).

Por otra parte, los procesos de resistencia de las estudiantes fueron una preocupación inicial en mi investigación. Sin embargo, encontré limitaciones para identificar dichos procesos a partir de sus narrativas, ya que únicamente pude contar con los testimonios de docentes y autoridades del plantel al no poder entrevistarlas.

No obstante, identifiqué escasos eventos en los que se hizo evidente algún tipo de resistencia de parte de las alumnas, lo que me mostró que, a pesar de las normas y reglas establecidas, las estudiantes de una secundaria para mujeres no se someten a la exigencia de los controles de manera autómata o automática. Si bien son socializadas con la intención de convertirlas en miembros de la sociedad (Berger y Luckmann, 2012: 164-165), más que admitir los roles impuestos, y con ello aceptar el mundo adulto que se les impone, resisten y lo hacen desde un principio de agencia y reflexividad, en el sentido de que conocen de algún modo las condiciones y consecuencias de sus actos cotidianos (Giddens, 2011: 307). Como ilustré en el capítulo III, una alumna resiste al control de la escuela, expresado desde el reglamento interno, maquillándose a pesar de su prohibición. En este caso, quizás escapa parcialmente al rol de género que se le ha impuesto y, en consecuencia, renuncia a las expectativas del modelo ideal de mujer, discreta, sumisa y recatada, para mantener su “dignidad y autoafirmación” (Scott, 2004: 167-169).

Finalmente, aunque no se habló de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), incluidas el VIH sida, éstas no aparecen en el imaginario u horizonte de preocupaciones de las personas entrevistadas, a pesar de que siguen siendo un problema de salud pública, lo que denota una importante carencia en materia de educación sexual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar*. (Documento de divulgación del oficio circular No. AFSEDF/642/2011. México: SEP.
- (2015). Estadística por centro de trabajo, consultada en: [http://www2.sepdf.gob.mx/inf\\_sep\\_df/estadisticas/ei2014\\_2015.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/ei2014_2015.jsp).
- Alfarache, A. (2010). Lesbofobia en las familias. Un análisis cultural, en Lerner, S. y Melgar, L. (coords.) *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género y El Colegio de México.
- Alvarado, M. (2003). La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX. *Perfiles educativos*, vol. XXV, núm. 102, pp. 40-53. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Amuchástegui, A. y Rivas, M. (2008). Construcción subjetiva de ciudadanía sexual en México: género, heteronormatividad y ética, en Szasz, I. y Salas, G. (coords.). (2008). *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*. México: El Colegio de México.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*. México: Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Arriagada, I. (2010). Familias sin futuro o futuro de las familias, en Lerner, S. y Melgar, L. (coords.), *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. México: Colegio de México y UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2012, e. o. 1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Brundage, J. (2003). *La ley, el sexo y la sociedad cristiana en la Europa medieval*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós y UNAM (Programa Universitario de Estudios de Género).
- (2015; e. o. 1982). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittin y Foucault, en Lamas, M. (comp.), (2015). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género y Bonilla Artigas.
- Bornay, E. (2010). *La cabellera femenina*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Brunner, J. (2008). Modernidad, en Altamirano, C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Canguilhem, G. (2015, e. o. 1966). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Carmona, D. (s/f). Se instala el primer congreso feminista en Mérida, Yucatán, en: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/1/13011916.html>.
- Caro, N. (2014). *La decisión sexual. Comportamiento sexual y reproductivo de mujeres jóvenes en la ciudad de México*. México: El Colegio Mexiquense A. C.
- Carreño, M. (2015; e. o. 1853). *Manual de Carreño. Urbanidad y buenas maneras*. México: Nueva imagen.
- Carrillo, A. (2013). La “civilización” del amor, en Gonzalbo, P. (coord.), *Amor e historia. La expresión de los afectos en el mundo de ayer*. México: El Colegio de México.
- Cházaro, L. y Estrada, R. (ed.), (2005). *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*. México: El Colegio de Michoacán y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades).
- Conapo (1975). *Política demográfica regional*. México: Consejo Nacional de Población.
- Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (2015; e. o. 1987). El concepto de género, en Lamas, M. (comp.), (2015). *El género. La construcción cultural de la*

*diferencia sexual*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género y Bonilla Artigas.

- Cooper, J. (2007, e. o. 1978). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Cortina, A. (s/f). *Los Congresos feministas de Yucatán en 1916 y su influencia en la legislación local y federal*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/10/cnt/cnt9.pdf>
- Correa, D. (1919). *La mujer en el hogar. Libro primero*. México: Librería de la Viuda de Ch. Bournet.
- Cosío, D. (1994). El tramo moderno, en *Historia mínima de México*, México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, y El Colegio de México.
- De la Peña, E. (1996). *Los evangelios según Mateo, Marcos, Lucas y Juan*. México: Aguilar.
- Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española, consultado en línea: <http://del.rae.es>.
- DOF (1934). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, Reforma del 13 de diciembre de 1934*.
- DOF (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Art. 3° fracciones I y II, y Art. 24. México: Secretaría de Gobernación.
- Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela, en Pedraza Gómez, Z. (Coord.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología.
- Echarri, C. (2010). Hogares y familias en México: una visión sociodemográfica, en Lerner, S. y Melgar, L. (coords.), *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. México: Colegio de México y UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Evalúa DF (2016). *Estudio del embarazo en adolescentes en la Ciudad de México, desde un enfoque de género 2005-2014*. México: Consejo de evaluación del desarrollo social del Distrito Federal.

- Fagetti, A. (2005). El cabello y el peine como símbolos femeninos, en Cházaro, L. y Estrada, R. (ed.), (2005). *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*. México: El Colegio de Michoacán y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades).
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007; e. o. 1984). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2013; e. o. 1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gallino, L. (2005; e. o. 1978). *Diccionario de sociología*. México: Siglo XXI Editores.
- García, T. (2008). La belleza frente al pecado: dos ópticas de representación del cuerpo femenino (1870-1918), en Tuñón, J. (comp.) (2008). *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- GDF (2008). *Tu futuro en libertad. Por una sexualidad y salud reproductiva con responsabilidad*. México: GDF y Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gobierno Federal (2008). *Declaratoria Ministerial. Prevenir con educación*. México: Secretaría de Salud, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Relaciones Exteriores.
- González, E. (2002). *La sexualidad prohibida. Intolerancia, sexismo y represión*. México: Plaza y Janés.
- González, L. (1994). El siglo de las luces, en *Historia mínima de México*. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, y Colegio de México.



- Gorbach, F. (2006). El himen, una erótica de la palabra, en Flores, F. (e. o. 1885). *El himen en México*. México: Conacyt y UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- (2007). El encuentro de un monstruo y una histérica. Una imagen para México en los finales del siglo XIX, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Debates, 2007.
- (2008). *El monstruo, objeto imposible. Un estudio sobre taratología mexicana, siglo XIX*. México: Itaca y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Guzmán, A. (2000). *Educación sexual. Para amar*. México: Ediciones Paulinas.
- (2009). *Diccionario de sexualidad. Amor, sexualidad y fertilidad*. México: Ediciones Paulinas.
- Hernández, J. (2008). Variantes sexuales: un acercamiento a las manifestaciones no heterosexuales de la sexualidad, en *Antología de lecturas sobre sexualidad*. México: DEMYSEX.
- Hernández Rosete, Daniel (1996). Género y roles familiares: la voz de los hombres. Tesis de Maestría. México: Ciesas.
- Hernández Rosete, D. y Miskow, N. (2015). Ser EMO y estudiar en la ciudad de México. Entre la violencia de Estado y el miedo social a la otredad, en Gómez, N. y Pedraza, M. (2015). *Género, relaciones de pareja y violencia en contextos universitarios. Análisis de la UACM*. México: Itaca.
- IPPF (International Planned Parenthood Federation) (2006). *Marco de la IPPF para la educación integral en sexualidad*. Londres. Consultado en: [hivhealthclearinghouse.unesco.org](http://hivhealthclearinghouse.unesco.org).
- La Jornada (2006). Editorial "Educación sexual polémica". México, 8 agosto.
- (2016). Más de 8 mil embarazos entre menores de 19 años, en 12 meses. Sección Capital, domingo 12 de junio.
- Lamas, M. (2014). *Cuerpo, sexo y política*. México: Océano y Debate Feminista.
- Letra S (2008). Nuevo *round* por la educación sexual en secundaria. Los libros y la disputa por la sexualidad. Suplemento del diario La Jornada, No. 146,

septiembre 2008.

León, L. (1909). *Higiene y medicina*. México: Librería de la Viuda de Ch. Bournet.

Lerner, S. Y Melgar, L. (coords.) (2010). *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales.

Lozano, T. (2005). *No codiciarás la mujer ajena. El adulterio en las comunidades domésticas novohispanas. Ciudad de México, siglo XVIII*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.

Melgar, L. y Lerner, S. (2010). Introducción. Realidades de las familias en México: diversidad, transformaciones y retos, en Lerner, S. y Melgar, L. (coords.), *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. México: Colegio de México y UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.

Meyer L. (2016). Nos movemos ¿hacia el siglo XIX?. Periódico Reforma, Agenda ciudadana, 13 octubre 2016.

Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.

----- (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.

Monlau, P. (1879). *Higiene del matrimonio o el libro de los casados*. Paris: Garnier Hermanos.

Núñez, F. (2007). Los secretos para un feliz matrimonio. Género y sexualidad en la segunda mitad del siglo XIX. Estudios de historia moderna y contemporánea de México, n- 33, enero-junio.

Núñez, S. (2008). Cuerpo, género y delito: discurso y criminología en la sociedad porfiriana, en Tuñón, J. (comp.). *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México*. México: El Colegio de México.

Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (2009). *La educación sexual: tarea ineludible del sistema educativo*. México. Este país, mayo de 2009.

Parsons, T. (1986; e. o. 1978). La estructura social de la familia, en Fromm, E., Horkheimer, M., Parsons, T. et al (1986). *La familia*. Barcelona: Península.

- Paz, O. (1983). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña, E., Hernández, L. y Ortiz, F. (coord.) (2009). *La construcción de las sexualidades. Memorias de la IV semana cultural de la diversidad sexual*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, D. (1919). *El ángel del hogar. Libro de lectura*. México: Librería de la Viuda de Ch. Bournet.
- Rodríguez, G. (2000). Sexualidad y Salud Reproductiva de jóvenes: La intervención de las Organizaciones de la Sociedad Civil en México. Documento de trabajo.
- (2008). La educación sexual. Introducción, en Stern, C. (coord.) *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*. México: El Colegio de México y Population Council.
- Roselló, E. (2016). Conferencia "Cuerpo y sensualidad en los siglos XVI y XVII". 17 de Febrero de 2016. Ciclo de conferencias "El amor en la historia", realizado de febrero a mayo de 2016, en la Academia mexicana de la historia, correspondiente a la Real de Madrid, A. C., Ciudad de México.
- Rousseau, J. (1997; e. o. 1762). *Emilio o de la educación*, México: Editorial Porrúa.
- Rubin, G. (2015, e. o. 1975). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo, en Lamas, M. (comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género y Bonilla Artigas Editores.
- Rubio, E. y Aldana, A. (1994) La expresión homosexual del erotismo, en *Antología de la sexualidad humana*. Vol. I, México: Miguel Ángel Porrúa/ CONAPO.
- Rubio, E. (1996). Introducción al estudio de la sexualidad humana, en *Antología de la sexualidad humana, Tomo I*. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Saavedra, A. (1967). *México en la educación sexual. (De 1860 a 1959)*. México: B. Costa-AMIC.
- Sánchez, A. (2008). El estudio de la sexualidad en la educación básica, en Stern, C. (coord.) *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*. México: El Colegio de México y Population Council.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- Scott, J. (2015, e. o. 1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Lamas, M. (comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género y Bonilla Artigas Editores.
- Seraine, L. (1878). *Los preceptos del matrimonio*. México: Librería de Ch. Bouret.
- SEP (1933). *Dictamen de la Comisión Técnica Consultiva de la Secretaría de Educación Pública acerca de la Educación Sexual*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- (1934) *Algunos datos y opiniones sobre Educación sexual en México*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- (1975). *Programas de Ciencias Naturales I y II*, Plan de estudios de 1975.
- SEP (1993a). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México.
- (1993b). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. México.
- (1998). *Ciencias Naturales*. Quinto grado, México, segunda reimpresión de la tercera edición, 2000.
- (1999). *Ciencias Naturales y desarrollo humano*. Sexto grado, México, tercera edición revisada, 2002.
- (2000). *Formación Cívica y Ética. Programas de estudio comentados. Educación secundaria*. México.

- (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México.
- (2008). Opinión del CCIC sobre el tema de educación sexual incluido en el programa y los libros de texto de Ciencias I para primer grado de secundaria. Boletín informativo. Consejos Consultivos Interinstitucionales, año 1, número cero, mayo-junio 2008.
- (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. México: SEP y UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México.
- Shepard, B. (2004). Pecado y derechos humanos: la falta de ciudadanía sexual de la juventud, en Cáceres, C. *et al*, *Ciudadanía sexual en América Latina: abriendo el debate*, Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Speckman, E. (2008). El porfiriato, en *Nueva historia mínima de México*. México: SEP, Reforma integral de la educación básica, y el Colegio de México.
- Stern, C. (2012). *El “problema” del embarazo en la adolescencia. Contribuciones a un debate*. México: El Colegio de México.
- Thompson, J. (2012). *Ideología y cultura moderna. Teoría y crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torres, V. (2001). Manuales de conducta, urbanidad y buenos modales durante el porfiriato. Notas sobre el comportamiento femenino, en Agostini, C. y Speckman, E. (edit.). *Modernidad, tradición y alteridad. La ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Tuñón, J. (comp.) (2008). *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México*. México: El Colegio de México.
- (2015). *Mujeres. Entre la imagen y la acción*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Penguin Random House.
- Twinam, A. (1991). Honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial. En Lavrin, A. (coord.). *Sexualidad y matrimonio en la América Hispánica. Siglos XVI-XVIII*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.

- (2009). *Vidas públicas, secretos privados. Género, honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Vázquez, R. (2006). Algo más sobre el aborto, México: Debate feminista, año 17, vol. 34, octubre 2006.
- Villoro, L. (2015; e. o. 1992). El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vives, J. (1985; e. o. 1524). De cómo se han de criar a las doncellas, en Gonzalbo, P. (comp), (1985), *La educación de la mujer en la Nueva España*, México: SEP, Ediciones El Caballito.
- Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Wiesner-Hanks, M. (2001). *Cristianismo y sexualidad en la Edad Moderna. La regulación del deseo, la reforma de la práctica*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Wikipedia, La enciclopedia libre: <https://es.wikipedia.org>.

**Anexo: Datos demográficos de los informantes.**

ENTREVISTA	EDAD (años)	ESTADO CIVIL	FORMACIÓN PROFESIONAL (INSTITUCIÓN) Y AÑO DE INGRESO	AÑO DE EGRESO	AÑOS DE SERVICIO
E 01 (DO.21.04.2015.ENT.Ma)	36	Casada	Normal Superior de México. Especialidad Pedagogía. 1997	2001	11 años
E 02 (DO.08.05.2015.ENT.Ma)	53	Casada	Normal Superior de México. Especialidad Biología. 1977	1983	32 años
E 03 (DO.13.05.2015.ENT. Ma)	53	Casada	UAM. Licenciatura en Ciencias Políticas. 1980	1984	29 años
E 04 (DO.28.05.2015.ENT.Ma)	36	Casada	Normal Superior de México. Especialidad Psi. Educativa. 1997	2001	11 años
E 05 (OE.11.06.2015.ENT.Or)	36	Casada	UNAM. Licenciatura en Psicología. 1997	2001	14 años
E 06 (OE.17.06.2015.ENT.Or)	42	Casado	Normal Superior de México. Especialidad Pedagogía. 1994	1998	17 años
E 07 (TS.22.06.2015.ENT.Ts)	52	Casada	Escuela de Trabajo Social (particular). Técnico en TS. 1981	1983	6 años
E 08 (DI.17.07.2015.ENT.SD)	38	Casada	Normal Superior de México. Especialidad Español. 1995	1999	16 años