

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

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS



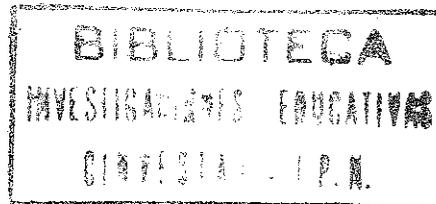
Salud e higiene sexual: Construcción sociohistórica

en el aula de la escuela secundaria.

Tesis

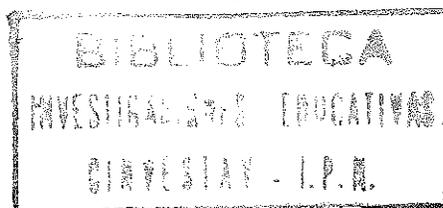
**que presenta para obtener el grado de Maestra en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas.**

**Felicia Vázquez Bravo
Licenciada en Pedagogía**



**Directora de tesis
D. en C. María Antonia Candela Martín**

Noviembre 1997.



La felicidad humana no estriba en el logro del conocimiento si éste no nos permite conocernos a nosotros mismos y a los demás, construir unas relaciones afectivas estables y disfrutar de las relaciones sexuales a lo largo de toda nuestra vida y aprender a respetar las diversas formas de realización sexual.

(Barragán 1991, 95)

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis significa en lo personal el producto de una construcción colectiva en diversos niveles y la participación de personas e instituciones.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la confianza brindada a través del apoyo económico, gracias al cual pude dedicar el tiempo suficiente para realizar los estudios de maestría y desarrollar la presente investigación.

Al Departamento de Investigaciones Educativas, concretamente a cada uno de los investigadores, maestros y trabajadores, quienes me enseñaron, entre otras muchas cosas, que la rigurosidad en el trabajo académico no está peleada con la relación afectiva. Agradezco su presencia e interés en mi proceso de formación en esta institución.

A los profesores Eduardo Remedi, Ruth Mercado y Rafael Quiroz, por su tiempo, dedicación y orientación en los diferentes momentos de desarrollo de esta tesis.

En especial quiero expresar mi admiración, respeto y cariño a la directora de esta tesis, Antonia Candela, quien, congruente con su postura pedagógica, me apoyo en todo momento a través de orientaciones teóricas, metodológicas y en particular, un diálogo abierto en un ambiente de calidez humana.

A todos y cada uno de mis compañeros y compañeras de generación, con quienes compartí dos años de formación académica. Agradezco sus orientaciones, cuestionamientos, su apoyo y afecto, en especial en aquellos momentos de angustia y miedo.

Todo esto me lleva a reconocer que el trabajo académico requiere no sólo de la formación teórica y metodológica, sino de la construcción de un contexto de aprendizaje en el que el amor y la confianza abonen el trabajo de cada día.

A todos aquellos maestros de secundaria, quienes en su trabajo cotidiano se preocupan por escuchar, entender y orientar a sus alumnos y alumna.

A todos los adolescentes, quienes en búsqueda de respuestas, observan, cuestionan y piden ayuda a los adultos.

A mis padres y hermanos, quienes me enseñaron la riqueza de contar con una familia

A Héctor, el hombre que ha conjugado en su persona los intereses de mi madurez adolescente y mi fantasía en la madurez.

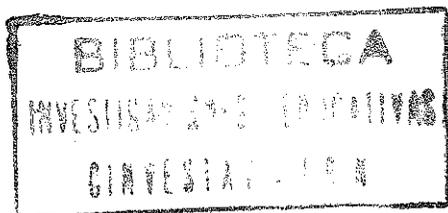
A todos ustedes dedico esta tesis.

INDICE

INTRODUCCION	1
¡ LA EDUCACION DE LA SEXUALIDAD ES HOY PARTE DE UNA MATERIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA!	1
1. ¿ POR QUÉ HACER INVESTIGACIÓN EN AULA?	3
PUNTOS DE PARTIDA Y METODOLOGÍA.	7
1. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA Y LA TRANSPOSICION DIDACTICA.	9
2. CONTEXTO.	14
3. TRABAJO DE CAMPO	23
ESTRUCTURA DE LA TESIS	26
CAPÍTULO 1.	
FORMALIZACION DE LA EDUCACION SEXUAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
1. 1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL FORMAL EN MEXICO (1900- 50's).	30
Fundación de la escuela secundaria y el lugar de la salud e higiene en el plan de estudios	32
Puntualizando.	35
1.2. TENDENCIAS CONSERVADORAS Y TRANSICIÓN SOCIAL (1940- 1970).	36
Los planes de estudio de la escuela secundaria (40's- 60's).	38
Puntualizando	40
1.3. INSTITUCIONALIZACIÓN Y FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL (60'S - 80'S).	43
Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria.	49
Puntualizando	53
1.4. LA EDUCACION SEXUAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA UNA NECESIDAD IMPOSTERGABLE (90's).	55
Construcción discursiva de una necesidad social	55
La salud y la sexualidad en el actual plan de estudios de secundaria	62
Puntualizando	69
Recapitulando	71

CAPÍTULO 2.	
TRANSFORMACION Y CONSTRUCCION DEL CONTENIDO	
HIGIENE SEXUAL. DEL LIBRO AL AULA	77
2.1 DESCRIPCIÓN GENERAL.	77
18 de mayo, grupo 3o. B. (18/5/95-3B)	77
24 de mayo, grupo 3o. A. (24/5/95-3A)	80
2.2 LA HIGIENE CON RELACIÓN A LA SEXUALIDAD, SE DIVIDE EN FÍSICA Y MENTAL. Las actividades deportivas ¿a cuál corresponde?.	82
En el libro, la higiene sexual...	82
En las clases, la higiene sexual...	83
Higiene Sexual. Transposición libro- clases	88
2.3 LA HIGIENE FÍSICA CON RELACIÓN A LA SEXUALIDAD CONSISTE EN EL CUIDADO DE LOS ÓRGANOS GENITALES: ¿principalmente en la mujer?	
En el libro la higiene física...	89
En las clases, la higiene física...	90
Higiene Física en la sexualidad. Transposición libro- clases	99
2.4. LA HIGIENE MENTAL ¿es la forma de ver el sexo o el pensar antes de....?	
En el libro, la higiene mental...	101
En las clases, la higiene mental...	105
Transposición libro- clases	128
2.5. LA SEXUALIDAD CON RELACION A LA HIGIENE SEXUAL ES...	
En el libro, la sexualidad con relación a la higiene...	130
En las clases, la sexualidad con relación a la higiene...	131
Transposición Libro- Clases	137
2.6 LA PRODUCCIÓN ESCRITA, EXPRESIÓN DE CONSTRUCCIONES INDIVIDUALES.	138
La consigna	138
El concepto de higiene sexual en los escritos.	139
Higiene física sexual en los escritos	140
Higiene mental sexual en los escritos	143

CAPITULO 3.	
RECONTEXTUALIZACION DEL CONTENIDO DE HIGIENE SEXUAL, UNA CONSTRUCCION COLECTIVA EN EL AULA.	151
3.1 EI CONTENIDO	151
El libro de texto como contenido a enseñar	151
Uso y construcción de conceptos en la clase.	154
Puntualizando	157
3.2. LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTENIDO EN LA CLASE.	158
Formas de participación del maestro	158
La personalización del contenido	168
La historización como contextualización.	171
Los otros participantes en el discurso del maestro	171
El deber ser como argumento, el placer o la reproducción como trasfondo.	175
Puntualizando	176
3.3. LA PARTICIPACION DE ALUMNOS Y ALUMNAS	181
Aportaciones de acuerdo al contenido.	181
Tipos de participación	183
La personalización del contenido	185
Más allá del aquí y el ahora.	188
La producción escrita, continuación de un diálogo.	190
Puntualizando	190
CONCLUSIONES	199
BIBLIOGRAFIA.	209



INTRODUCCION

¡ LA EDUCACION DE LA SEXUALIDAD ES HOY PARTE DE UNA MATERIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA !

México, junio 1994. Al iniciar el ciclo escolar 94 - 95, los alumnos, maestros y directivos de la escuela secundaria, se encuentran con la novedad de que se ha incluido como parte del plan de estudios una materia en la cual se habla de sexualidad y no sólo de aparatos reproductivos y control natal.

Es esta la noticia con la que me encuentro al iniciar los estudios de maestría en una institución que desde tiempo atrás ha tratado de conocer lo que sucede cotidianamente en las escuelas. Además cabe recordar, que en los años setenta los fundadores de esta institución participaron en la elaboración de los libros de texto al nivel de primaria en los que se incorporaron por primera vez contenidos de sexualidad humana. Es en estas circunstancias que decido, con el apoyo de mi asesora, continuar en este campo de estudio en el que me introduje a partir de la elaboración de la tesis de licenciatura.

Me interesa investigar acerca de la educación de la sexualidad por ser una parte de nuestra socialización, que alude directamente al conocimiento de nosotros mismos y de los demás, a la comprensión de nuestras potencialidades como seres humanos, como hombres, como mujeres y al establecimiento de relaciones interpersonales.

De acuerdo con Barragán (1991, 87-88) la educación posibilita la construcción de representaciones del mundo social, el cual no puede ser entendido si se excluye la sexualidad humana y a la vez, la sexualidad no puede entenderse al margen del mundo social. Los modelos de educación sexual son construcciones sociales a través de los cuales se pretende transmitir un modelo determinado de sexualidad, entendido éste como las "...concepciones, normas, valores morales e ideología [con respecto al comportamiento sexual] que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico (Barragán, Bredy, Rivero y Borja, 1989, 15 citado en Barragán 1991,90). Sin embargo, afirmo junto con

Barragán y Bredy (1993), la educación también puede contribuir a la comprensión y transformación de dicho modelo social.

Si bien la educación de la sexualidad es un proceso permanente y que ocurre desde el nacimiento, es en la adolescencia, cuando el sujeto "puede entender otros mundos, otras sociedades, y su propia sociedad en otros momentos, o también concebir formas nuevas para su propia sociedad" (Delval 1981, 65). La adolescencia, como etapa de transición entre la infancia y la edad adulta constituye un momento en la vida donde los cambios físicos, psicológicos y sociales dan la posibilidad y necesidad de que el adolescente comprenda su proceso de cambio y tome sus propias decisiones con respecto a su vida presente y futura. Es entonces que la educación de la sexualidad en la adolescencia representa un proceso crucial para el autoconocimiento del adolescente, la toma de conciencia de su contexto sociocultural y la conformación de su propio proyecto de vida.

En cada cultura la inserción del adolescente a la vida adulta tiene características específicas. En particular en el mundo occidental, de acuerdo con Krauskoff (1995, 125) el concepto de adolescente "nace asociado a la postergación del ingreso a las actividades adultas y al hecho de privilegiar la pertenencia al sistema educativo como su más importante obligación social". Es entonces que en nuestra sociedad el adolescente sobre todo, en los ámbitos urbanos, pasa por un largo periodo de transición. En particular la escuela secundaria, como institución social, ha tenido como una de sus intenciones apoyar el desarrollo personal y social del adolescente durante este periodo de transición.

El papel de la escuela en la educación sexual del adolescente ha sido asunto de discusión, desde el punto de vista político y pedagógico. En los momentos históricos en los que el Estado, a través de la escuela, ha actuado o intentado actuar en este campo, actores de los sectores conservadores, se han opuesto a la formalización de esta educación. Estos actores han argumentado el derecho de los padres de familia para hablar de temas sexuales con sus hijos y la falta de competencia del maestro en esta materia (Morán 1989). Actualmente, podemos ver que, en su mayoría, estos sectores aceptan la intervención de la escuela en esta educación, siempre y cuando los contenidos se aborden bajo los principios de la moral conservadora (Sagrada Congregación para la Educación Católica 1983). Por otro lado, desde el punto de

vista pedagógico, los sectores que han estado a favor de la formalización de esta educación, argumentan la disociación entre los intereses del alumno y la transmisión y autoritarismo como características de la enseñanza (Gojman 1995, 50). Ambos sectores coinciden en señalar la falta de capacitación de los maestros, el enfoque biologicista y la falta de abordaje de la dimensión valorativa.

La intención que subyace al presente trabajo es el aportar elementos para comprender la interacción del mundo adolescente con el mundo adulto en el contexto escolar, como uno de los espacios de construcción de explicaciones acerca de la sexualidad y del mundo social. En otros términos y partiendo de la idea de que el contenido que se aborda en el aula es parte de un proceso curricular caracterizado por múltiples mediaciones (Quiroz 1991, Ibarrola 1983), el propósito general que ha orientado el presente trabajo es el brindar elementos para de tratar de entender cómo llega un contenido de educación sexual al plan de estudios y qué sucede cuando se aborda en el aula.

De acuerdo con Ibarrola (1983), podríamos hablar de tres dimensiones o escalas del proceso curricular: la social, la institucional y la interacción cotidiana de maestros y alumnos. Si bien cada dimensión tiene una dinámica, configuración y sujetos particulares, para fines de este trabajo sólo retomaré algunos elementos de las mismas que me permitan dar cuenta del proceso de significación del contenido de higiene sexual, como uno de los contenidos del programa de la materia de Orientación Educativa del tercer grado de secundaria. Este análisis comprenderá algunos referentes de las distintas dimensiones, es decir, discursos sociales, planes de estudio, libro de texto y registros de observación y producciones de alumnos.

1. ¿ POR QUÉ HACER INVESTIGACIÓN EN AULA?

Como parte de la información obtenida por la Asociación Mexicana de Educación Sexual (García 1992), con respecto a las características y funciones de las instituciones cuyo trabajo se relaciona directa o indirectamente con la educación sexual en México, se encuentra que:

- a) Los principales organismos que trabajan en el campo de la educación sexual son en su mayoría asociaciones civiles 46%, siguiéndole las dependencias gubernamentales 17.3%, organismos académicos 6.3%, otros 3.2%, empresa comercial 1.5%.
- b) Las principales funciones de estas instituciones son: capacitación 40%, servicios de diversa índole 30%, investigación 16%, otros 13%.
- c) Existen pocas publicaciones de las instituciones especializadas tanto desde el punto de vista teórico como resultados de trabajos de investigaciones o experiencias educativas.

A partir de lo anterior podemos afirmar que, en general la investigación en materia de educación sexual se encuentra un tanto rezagada en comparación con otras áreas del campo sexológico.

Aunado a lo anterior, tanto en el campo de investigación educativa como en el de investigación en educación sexual, existe poca información y debate acerca de lo que ocurre en las escuelas a propósito de la educación sexual y en concreto de los contenidos sobre sexualidad que se abordan en las aulas tanto de manera formal como informal. Como muestra de esto podemos revisar las agendas y memorias de los últimos congresos en nuestro país en materia de investigación educativa y de educación sexual.

En la colección *Investigación Educativa en los Ochenta Perspectivas para los Noventa*, se encuentra el estado de conocimiento de la investigación educativa mexicana durante el periodo 1982- 1992, estos trabajos se discutieron en el marco del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (1993). En este estado de conocimiento bajo la temática de "Educación, Cultura y Procesos Sociales", encontramos algunos estudios sobre educación y género. En el tema de "Procesos de Enseñanza y Aprendizaje", se aborda el campo de la salud, en el cual no se mencionan aspectos de sexualidad específicamente.

Con relación a los estudios de educación y género, en ese estado de conocimiento se afirma que las investigaciones realizadas se encuentran enfocadas básicamente hacia las condiciones de trabajo que rodean a la mujer. En las pocas investigaciones que abordan la relación educación y género, entre los aspectos que preocupan se encuentra el acceso y permanencia de las mujeres

en el sistema educativo, identidad profesional de las estudiantes, uso de lenguaje por género, prácticas de enseñanza diferenciales para hombres y mujeres, condiciones de trabajo de las mujeres maestras, capacitación de las mujeres, la imagen de la mujer en los materiales didácticos e historia de la educación de las mujeres. La mayoría de estos trabajos intentan dar cuenta de las situaciones diferenciales y discriminativas en las que nos desenvolvemos las mujeres.

Por otro lado en el 2o. Congreso Nacional de Educación Sexual y Sexología (Aguascalientes, Méx 1996), si bien encontramos una amplia gama de estudios de sexualidad, pocos abordan la relación escuela - educación sexual². Analizando la agenda de este congreso podríamos afirmar que con relación al adolescente y la sexualidad ha existido una tendencia hacia estudios de corte cuantitativo- cualitativo, que pretenden dar cuenta de los conocimientos, prácticas y actitudes de ciertos grupos de adolescentes respecto a la sexualidad. Vemos también el énfasis en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación sexual dirigidos a diversos grupos de población, en particular hacia adolescentes³, y trabajos tipo ensayos que abordan lo qué es o debería ser la educación sexual en general.

En la línea de investigación de educación sexual en el contexto escolar encontramos la evaluación del programa de la materia de la prueba operativa "Adolescencia y Desarrollo" (Pick, Hernández, Alvarez and Vernon 1992), de la cual hablaremos en el primer capítulo. En particular me interesa hacer referencia a la metodología utilizada en esa evaluación, así como algunos resultados con respecto a lo observado en aula.

El estudio tuvo como objetivos valorar las actitudes y conocimientos de maestros, autoridades y alumnos con respecto al curso impartido como parte de la prueba operativa, así como las percepciones de los padres de los alumnos. Con relación al programa buscaba determinar los problemas a los cuales los maestros se enfrentaron para implementarlo en sus escuelas.

Se trata de un estudio de corte cuantitativo- cualitativo, en el que se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas a padres de familia, alumnos y maestros. Con el objetivo de conocer los problemas que enfrentan los maestros, se realizaron 25 observaciones de clase, en las cuales se utilizó una guía de observación. En esta guía se ponía énfasis en registrar el ambiente que se

percibía en la clase por parte del observador, los problemas que habían surgido en ese momento y las soluciones dadas. Los resultados de las observaciones de clases fueron (Pick, Hernández, Alvarez and Vernon 1992, 6- 10, trad. mía):

- En el 68% de las clases observadas los maestros presentaron de manera directa el contenido, más que usar otras técnicas de enseñanza.
- Los supervisores, en una escala de 0 a 10, califican el manejo del tema por parte del maestro en 8.75, lo cual sugiere que los maestros estaban bien preparados y permitían la participación de los estudiantes.
- Cerca del 75% de los maestros parecen estar cómodos hablando de temas de sexualidad, sólo el 8 % parece nervioso.
- Más del 50% de los maestros parecían estar muy interesados en el curso
- En el 38% de las clases los supervisores opinan que había algunos problemas con respecto a la atención y participación de alumnos, probablemente por la presencia del supervisor.
- En el 21% de las sesiones se presentaron problemas por la falta de recursos (material de referencia y didáctico, tiempos) y por las condiciones de trabajo (clima, instalaciones,...)
- Tomando como base los problemas que manifestaron los maestros, se concluye con relación a los maestros que: “ los maestros parecen tener pocos problemas enseñando el curso, los más importantes parecieron ser la falta de material de referencia y una capacitación más amplia, así también la falta de tiempo para terminar los contenidos del curso”

Como podemos ver este tipo de estudio, en lo que se refiere al aula, nos da información acerca de condiciones de trabajo del maestro, actitud y disponibilidad de los participantes, cobertura de temas en función del tiempo, problemas y necesidades formuladas por los maestros. Considero que estos aspectos son importantes para entender cómo funciona una propuesta específica, valorar su impacto y factibilidad. Sin embargo también creo necesario conocer, con cierta profundidad, los procesos de comunicación en el aula y así poder entender la participación de los diversos sujetos en este programa y qué papel juega la propuesta educativa, en este caso el plan de estudios y el libro de texto.

PUNTOS DE PARTIDA Y METODOLOGÍA.

El presente trabajo busca construir un objeto de estudio que permita dar cuenta de procesos de significación de un contenido escolar, utilizando principios de la perspectiva etnográfica y del análisis del discurso.

En palabras de Verónica Edwards (1985, 23), en la etnografía “La teoría juega un papel definido,... no se concibe como marco teórico sino que se asume que está constituyendo toda la construcción, como punto de partida y de llegada”. Woods (1987) define seis tipos de análisis etnográfico: el especulativo, el de clasificación y categorización, formación de conceptos, modelos, tipologías y teoría. El presente estudio pretende llegar al segundo nivel, es decir a la formación de categorías que permitan descubrir y ordenar las propiedades estructurales de los datos, que están presentes pero no se explicitan como tales. Con lo cual se busca hacer una descripción de la particularidad de las realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio (Rockwell 1986, 47).

Con respecto al papel de la teoría como punto de partida, Rockwell afirma: “...toda descripción involucra necesariamente, una conceptualización del objeto”. Esta conceptualización se encuentra explícita o implícita y “define cuál de las múltiples descripciones ‘posibles’ de la realidad estudiada es la que se hace” (1986, 4).

En este sentido es importante explicitar que, tanto en la definición del estudio como en su desarrollo estuvieron presentes ciertos supuestos o bien se incorporaron o construyeron a lo largo del mismo. Los supuestos y preguntas centrales de este trabajo son las siguientes:

1. En el ámbito escolarizado de la educación sexual, en la dimensión normativa, el abordaje de un contenido sobre sexualidad es, en un primer momento, definido por su existencia en el plan de estudios. El plan de estudios representa una fijación temporal de significados construidos históricamente y valorados socialmente para ser enseñados en la escuela. El cuestionamiento que se deriva de este supuesto es: ¿cómo la sexualidad y en particular la higiene y salud sexual se incorporan como parte del actual plan de estudio de la escuela secundaria?

2. Los contenidos en el aula son construcciones colectivas. La sexualidad, como contenido escolar, se construye en la interacción entre maestros y alumnos, en la cual los sujetos elaboran y reelaboran sentidos del contenido. Entonces ¿qué sentidos dan al tema de higiene sexual alumnos, alumnas y maestro?, ¿cuáles son las construcciones colectivas acerca de la higiene sexual?, ¿qué elementos se ponen en juego y por qué?

3. Lo que se dice y lo que no se dice sobre la sexualidad es parte de la construcción de nuestra identidad como sujetos particulares en un momento y lugar determinado, en este caso la pregunta sería ¿qué dicen alumnos, alumnas y maestro acerca de la sexualidad en el contexto del aula de una escuela secundaria mexicana?, ¿cómo se posicionan en la construcción del contenido?, ¿como el que sabe o como el que aprende?

4. Los contenidos escolares sobre sexualidad son parte de la construcción histórica de la escuela, los contenidos tienen historia y sentidos sociales. La escuela es un espacio particular en donde los sujetos cotidianamente construyen y reconstruyen la realidad social y la sexualidad como parte de ella. ¿Cómo juega lo social en la construcción del contenido sobre sexualidad en el aula?

Con respecto a la metodología utilizamos un enfoque cualitativo. El trabajo se desarrolló en dos líneas, una de análisis documental (propuesta educativa) y otra de trabajo etnográfico (interacción en el aula).

En lo que se refiere a la propuesta educativa utilizo elementos de la racionalidad técnica del currículum (Taba, Tyler), perspectivas sociológicas (Eggleston, Gimeno) y de gestión institucional (Ibarrola, Quiroz). Básicamente realicé un análisis interpretativo, tratando de encontrar los sentidos que se le han dado al cuerpo humano⁴ en los planes de estudio de secundaria, tomando como referente características generales del contexto político y social de varios momentos históricos (1900- 1990).

Para analizar la interacción en el aula me ubico dentro de la perspectiva sociolingüística de corte interpretativo y retomo algunos principios de la etnografía. Este estudio se basa en análisis cualitativos de situaciones de habla, es decir en el momento en que se produjo y en contextos creados por los mismos sujetos en su interacción cotidiana⁵. Más que su organización

Puntos de partida y metodología lingüística, interesa examinar cómo se relacionan y negocian, en el discurso, los temas como conocimiento y creencia, hecho y error, versiones compartidas, alternativas y contradictorias (Edwards y Potter 1992). Interesa tratar de entender los sentidos que los participantes dan a sus actos. El trabajo se centra en la comunicación verbal maestro- alumno en el contexto de dos clases de la materia de Orientación Educativa. El foco de atención es la participación de los sujetos (maestro, alumnos y alumnas) en la construcción del contenido, es decir la relación de los sujetos entre sí y con el contenido.

Estos supuestos, preguntas y opciones metodológicas son productos del proceso de formación de los estudios de maestría de la institución ante la cual presento este trabajo. Considero necesario señalar las principales fuentes teóricas que conformaron estos puntos de partida, respetando el orden en el que se fueron incorporando, con el fin de dar una idea del proceso de construcción.

1. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA Y LA TRANSPOSICION DIDACTICA.

Dos son las herramientas analíticas que orientaron la construcción de este trabajo: una proveniente del análisis del discurso en el aula y otra del análisis didáctico.

En el análisis del discurso en el aula, desde la perspectiva sociolingüística, es central la idea de que el conocimiento escolar es una construcción colectiva (Candela 1993)⁶. Dentro de esta perspectiva de análisis encontramos también acercamientos al proceso cognitivo, los cuales intentan dar cuenta de la relación pensamiento - lenguaje y cultura⁷. Habría que señalar que si bien la preocupación de investigaciones en el aula, es analizar procesos cognitivos como parte de la interacción social, de acuerdo con Cazden, los estudios realizados hasta el momento no han podido especificar del todo cómo “el lenguaje une lo social y lo cognitivo” es decir dar cuenta de lo que aprende el alumno (1990, 678- 681). Sin embargo encontramos importantes contribuciones para entender cómo se construyen significados de manera colectiva en el aula.

Si bien el objetivo de este trabajo no es dar cuenta de las elaboraciones individuales y últimas de los sujetos, ni de las técnicas de enseñanza, creo importante explicitar que parto de

considerar al aprendizaje como parte de la interacción con otros, es decir el aprendizaje en contexto, y afirmaría junto con varios autores (Vygotsky 1987; Rogoff 1990; Erickson 1982; Newman, Cole 1991, entre otros) que el desarrollo cognitivo está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales y en el caso concreto de la educación sexual son estas relaciones sociales, instrumentos y prácticas, el objeto de enseñanza y aprendizaje.

El conocimiento sexual implica el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los demás (identidad sexual, imagen corporal, respuesta sexual) y las relaciones que se establecen entre ambos (afectividad, comunicación, amor, [diría yo conocimiento]) en el marco de una organización social y sexual concreta (familia, matrimonio, ... [diría yo escuela]) (Barragán, Bredy, Rivera y Borja 1989, 2 citado en Barragán, 1991, 90).

A partir de los trabajos de varios autores (Candela 1990, 1991,1995; Edwards, Mercer 1988; Cazden 1990, Erickson 1990, Lemke 1990, Edwards V 1985) comparto la idea que en el aula se construye el conocimiento escolar, como parte de la interacción entre el maestro y los alumnos en torno a los contenidos escolares.

De acuerdo con Verónica Edwards (1985, 75), entiendo el conocimiento escolar como un modo particular de existencia social del conocimiento en la escuela y a la vez como producto de mediaciones institucionales (autoridades, condiciones de trabajo de los maestros, interpretación del contenido por maestros y alumnos). Estas mediaciones se concretan en una serie de decisiones sobre el conjunto específico de conocimientos predominantemente científicos. El análisis que presento se centra en un aspecto de la sexualidad construido como conocimiento escolar: la higiene sexual como parte de la salud del adolescente.

Verónica Edwards afirma que el conocimiento escolar, es uno de los elementos más importantes de la cotidianeidad escolar. Este conocimiento se concreta en programas, libros y prácticas escolares. Sin embargo el conocimiento escolar no es único, estable, ni homogéneo, sino que es apropiado y significado en una relación social, se transforma en su circulación:

Los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual, ya que al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos; son estos sujeto

quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan (Edwards V 1985, 73)

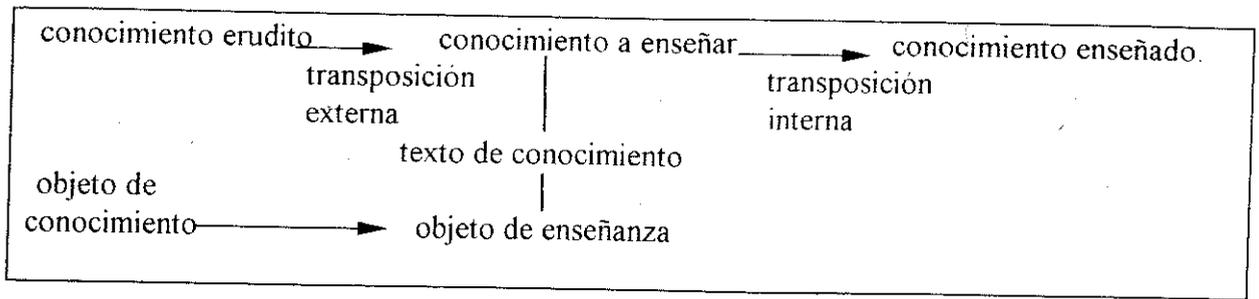
Con base en estas nociones, el análisis se orientó en un primer momento a reconstruir los sentidos del tema en el programa de la materia, libro de texto, registros de aula y producciones individuales de los alumnos, identificando las diferencias y semejanzas entre los significados del contenido en cada material. Para este análisis fue de especial importancia la noción de transposición didáctica.

La transposición didáctica es una herramienta que se ubica en el análisis de las didácticas particulares. Esta categoría será abordada en este análisis desde algunos de los planteamientos de Yves Chevallard (1980), quien desarrolla esta noción aplicándola al estudio de la didáctica de las matemáticas. Retomaremos aquellos planteamientos generales que apoyaron el proceso de análisis.

En primer lugar el autor plantea al sistema didáctico como el objeto de estudio en el análisis científico didáctico. Este sistema didáctico está conformado por el enseñante (maestro), el contenido (conocimiento a enseñar y conocimiento enseñado) y el enseñado (alumno). La categoría de transposición "designa el pasaje del conocimiento erudito al conocimiento enseñado". De acuerdo con el autor, esta categoría permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico (Chevallard 1980, 11). Permite focalizar el contenido, tanto desde su origen (conocimiento erudito y sistema societal) como su resignificación en la concreción del sistema didáctico en el aula.

El análisis de la transposición, más allá de pretender señalar lo deseable o lo indeseable del trabajo docente, permite entender el funcionamiento del sistema didáctico. Las modificaciones que sufre el objeto de conocimiento (conocimiento erudito) para transformarse en objeto de enseñanza son necesarias y útiles para hacer posible el proceso de enseñanza en el ámbito formal. El autor plantea la imposibilidad de manipular o controlar las transposiciones, más bien propone que el didactista conozca estas transposiciones como una manera de estar alerta epistemológicamente hablando, cuestionar lo evidente y la identidad ficticia en que se desarrolla el sistema didáctico. Estar alerta ante la distancia entre el objeto de conocimiento y el objeto de enseñanza (Chevallard 1980, 11,27).

El proceso de transposición didáctica puede ser esquematizado de la siguiente manera:



Se denomina transposición externa al pasaje del conocimiento erudito u objeto de conocimiento al conocimiento a enseñar u objeto de enseñanza. El conocimiento a enseñar se construye discursivamente a través del texto del conocimiento, es decir del programa y del libro de texto. Ocurre también un proceso de transposición interna entre el conocimiento a enseñar y el conocimiento enseñado, esto último se realiza en el aula propiamente, en la interacción maestro- alumno. En el artículo citado, el autor, se centra en los procesos que dan lugar a la transposición externa. El proceso de transposición interna no queda del todo desarrollado. En el presente trabajo se intentará dar cuenta del proceso de transposición externa e interna de un contenido específico.

Chevallard afirma que no todos los conocimientos son transformables en objetos de enseñanza, habla entonces de conocimientos escolarizables, enseñables. Sostiene (basándose en Verret 1975), que los procesos de transposición externa son: descontextualización, despersonalización, desincretización, publicidad, control social y programabilidad de la adquisición del conocimiento (Chevallard 1980, 39). Procesos que a su vez son requisitos para que un conocimiento sea enseñable en el contexto escolar.

La descontextualización se refiere a la omisión y con ello negación, de los orígenes del conocimiento y de las circunstancias de su producción, es decir de los problemas a los que pretendió responder en un momento y lugar determinado. La descontextualización a su vez permite legitimar el lugar del texto y del enseñante: "pueden creerme porque así lo dice el texto".

A la par de la descontextualización se da la despersonalización, que implica el no reconocimiento de su productor y el distanciamiento de la persona que lo sostiene. El conocimiento personal está estrechamente ligado a un contexto, mientras que el conocimiento científico se traduce en generalizaciones, afirmaciones y negaciones. El conocimiento personal, como preconstrucción dependiente del contexto, se torna frágil, no generalizable, residiendo entonces su construcción como contenido enseñable, en su posibilidad de descontextualizarse, de generalizarse. La función de la despersonalización del contenido es legitimar al portador de este conocimiento a enseñar: "pueden creerme porque esto no es mío".

La desincretización se refiere a la posibilidad de atomizarse, de separar lo teórico de lo práctico, de parcializarse en unidades, temas, subtemas. Esto legitima los límites del conocimiento y de la enseñanza, así también posibilita su dosificación en tiempos, su programabilidad en función de la enseñanza.

La publicidad supone la necesidad de definirse explícitamente, tanto en comprensión como en extensión. Esto se posibilita a través de la elaboración de textos. La textualización del conocimiento es la versión escrita del conocimiento a enseñar legitimado en la noosfera⁸, es la publicidad del proyecto de enseñanza ante la sociedad. Materialmente hablando son los planes y programas de estudio y el material didáctico, en este caso el libro de texto.

La importancia del texto reside en su utilidad para el enseñante, tanto como orientador de su práctica como referente para identificar "el error", "la carencia", "lo desviado"... El reconocimiento del sujeto (enseñante y enseñado) como productor de sentidos, señala la imposibilidad de que el aprendizaje, el conocimiento enseñado, puede verse como el calco del texto del conocimiento (Chevallard 1980, 41-42).

La puesta en texto del conocimiento es un medio para satisfacer las demandas de la transposición didáctica externa, es decir por medio del texto se lleva a cabo la descontextualización, la despersonalización, desincretización, publicidad, programabilidad y control social del conocimiento (39).

A partir de la articulación de la noción de construcción del conocimiento en el aula y el de transposición sostengo entonces que: *la construcción del conocimiento en el aula se puede ver*

Puntos de partida y metodología como un proceso de transposiciones, en el cual alumnos y maestros expresan, confrontan, negocian, rechazan y aceptan significados propuestos por alumnos, por el maestro y por el texto de conocimiento (libro de texto), dando lugar a elaboraciones colectivas e individuales en las cuales el conocimiento construido en clase es reelaborado. Este planteamiento ya ha sido desarrollado por Candela (1994).

Como parte del análisis de los registros retomo la noción de transposición en el sentido de distancias entre el sentido del tema en el programa, el contenido del libro, el contenido construido en clase y las elaboraciones individuales. El contenido del programa se comparó con el del libro, el del libro con el de la clase y el de la clase con los escritos de los alumnos. Busqué entonces sentidos compartidos, complementarios o alternativos dados entre los referentes mencionados. Para tratar de dar cuenta del proceso de transposición interna busqué tendencias identificables en estas transformaciones y retomé algunos de los elementos situados en el proceso de transposición externa a manera de categorías analíticas, como es el de la contextualización y personalización.

Sin embargo era necesario encontrar otras nociones que me permitieran dar cuenta de cómo se construye el conocimiento en el aula, cómo es que se transforma, cómo podemos dar cuenta de lo social en esta construcción. Requiero entonces de las nociones de contexto y de voz.

2. CONTEXTO.

Desde el momento de observación hasta el de análisis propiamente, estuvo presente la intención de “entender lo que sucedía en ese momento”, en ese sentido preocupaba qué tanto registrar, qué y sobre qué. Si bien me enfocaba al contenido sabía que en ese momento estaban presentes muchos otros elementos necesarios para dar cuenta del contenido construido. Esto me llevó a la necesidad de revisar las nociones de contexto y sus implicaciones para el análisis del discurso en el aula y de la propuesta educativa.

En lo que se refiere al aula, como ya se dijo, parto de la idea de que el conocimiento escolar se construye en la interacción en el aula. En términos generales retomo el término interacción,

Puntos de partida y metodología como el momento en que dos o más sujetos actúan teniendo algún fin común. Una de las acciones que forma parte de esta interacción es el uso del lenguaje verbal⁹.

En la literatura y trabajos sobre el análisis del discurso encontramos actualmente diferentes preguntas y diferentes maneras de usar la noción de contexto (Duranti and Goodwin 1992). La discusión parte del reconocimiento de la importancia del análisis del habla en sus condiciones concretas y particulares de uso y producción. La pregunta en el fondo de acuerdo con Duranti y Goodwin (1992,9) es ¿desde dónde explicar el evento?. La respuesta sería, desde el contexto; sin embargo surgen otras preguntas ¿qué es el contexto? ¿cómo aprehenderlo? ¿cómo utilizarlo para construir inferencias válidas sobre el significado de las palabras? Esto nos sitúa en la relación lenguaje- contexto¹⁰.

En el presente trabajo la noción de contexto jugó de diferentes maneras:

- a) En la descripción y en el análisis del plan de estudio y del programa como una de las dimensiones del proceso curricular que, de una u otra manera, está presente en el aula, por lo menos al nivel de la definición de contenidos normativos. En este análisis se ubican dichos documentos como producto de mediaciones sociales e institucionales, y como un momento de fijación del sentido social de a un contenido específico. Considero el plan, el programa y el libro de texto como parte del contexto del aula en tanto juegan en el discurso del maestro, a la vez que son representaciones de un contexto social e institucional más amplio.
- b) Como encuadre del evento, en el sentido de que, para entender e interpretar lo que sucede a lo largo de una sesión en el aula, es importante tener por lo menos un conocimiento general del tipo de escuela, antecedentes del maestro, condiciones de trabajo, antecedentes de los grupos. Cicourel (1992, 309) sostiene que para interpretar los eventos de habla es necesario dar cuenta de detalles etnográficos que sirvan para entender lo que pasa en ese momento, como pueden ser lineamientos institucionales, ubicar quiénes son los participantes. Así también señala la imposibilidad de dar cuenta de todo acerca de ese contexto y de su relación con lo que sucede en el aula.
- c) Partiendo de que el lenguaje oral no se puede interpretar en sí mismo, sino que requerimos descubrir aquello que no es explícito pero juega en las construcciones orales de cada

Puntos de partida y metodología participante, se analiza detenidamente cada intervención tratando de entender qué significa para el participante y para los otros en ese momento y lugar específicos. Se parte de la idea de que el lenguaje crea contextos. En este sentido optamos por hacer el análisis comparativo de dos grupos, en los cuales se aborda el mismo tema con el mismo maestro, esto con el fin de poder descubrir algunos elementos del contexto que juegan en la construcción del contenido. Al respecto afirma Rockwell: “la variación de las condiciones en que se dan ciertos sucesos muestra las relaciones constantes en los fenómenos estudiados, o bien explica el efecto de esas condiciones sobre los sucesos observados” (1987, 37).

En términos muy generales y con el riesgo de no abarcar toda la complejidad del concepto, entiendo como contexto las condiciones físicas, cognitivas, emotivas, sociales, culturales y políticas que intervienen, de manera específica y diferenciada, en la producción de un hecho (documento, conversación, discusión, ceremonia, ...). Condiciones que a la vez son producidas y modificadas por el hecho mismo. En este sentido se utiliza la noción de contexto articulándola a la conceptualización de contenido escolar como parte y producto de mediaciones a distintos niveles (social, institucional, interacción cara a cara).

Contexto, lenguaje e interacción en el aula.

En lo que se refiere al análisis de los registros, se utiliza la noción de contexto con fines de interpretación de lo dicho en ese momento y a la vez como producto de la interacción, es decir como herramienta de análisis y como categoría analítica.

Como herramienta analítica recupero principios de diferentes perspectivas de Análisis del Discurso (etnometodología y análisis conversacional). El eje es la noción de lenguaje como fenómeno interactivo, es decir contextualizado y contextualizador.

En este sentido podemos ver en Duranti (1992, 77-100) como en el lenguaje verbal se encuentran indicadores de un contexto predefinido y a la vez como el uso del lenguaje crea un contexto en el momento de la interacción. El contexto predefinido está dado por el lugar de los participantes¹¹ en el orden sociocultural. En el caso del presente análisis, este lugar sería el de alumnos, alumnas, maestro de una escuela secundaria en particular. Retomando los

planteamientos de Candela (1995b), con relación a la negociación del poder en el aula, podemos afirmar que el hecho de que los participantes entren a la interacción desde ese lugar no marca ni delimita toda la interacción.

Así también asumo que los sentidos de las palabras no están predefinidos, sino que son parte de un proceso de significación, en este caso producto de la interacción. Por lo tanto el significado en contexto no es el que atribuye el investigador sino el que se puede inferir de las respuestas e intervenciones secuenciadas de los mismos participantes. Se puede afirmar entonces que lo que da sentido al lenguaje es su uso en un particular tiempo y espacio, el lenguaje es utilizado para reconocer o desconocer a los otros, darles ciertos atributos o no. El lenguaje construye realidades y por lo tanto, por medio del lenguaje podemos reconstruirlas.

....[desde esta perspectiva, en el análisis lingüístico] no se estudian las representaciones que se expresan en el habla como si esta fueran un reflejo de la realidad o una verbalización de nociones cognitivas y significados preexistentes. Por el contrario desde la psicología discursiva (Edwards y Potter 1992) se considera que el habla como acción situada en un contexto argumentativo, constituye el significado, la realidad e incluso a la misma cognición (Candela 1995b, 17).

Es desde este supuesto que interesa conocer las realidades sobre la sexualidad humana que maestros y alumnos construyen colectivamente en el aula.

El lenguaje no es neutral, está siempre presente una intencionalidad. Retomando a Lackoff (1990, 15) podemos afirmar que las palabras por sí mismas no tienen poder, llegan a tenerlo porque pueden ser usadas por alguien y para algo. De acuerdo con Cazden (1991), como herramienta de control (por parte del maestro) y de acuerdo con Candela (1991) también de negociación (entre alumnos y maestros). Como parte de este poder del lenguaje podríamos decir que se encuentra la posibilidad de crear contexto, es decir circunstancias y acciones que tienen un efecto en los participantes y sirven de base para las acciones subsecuentes de los sujetos participantes. En este sentido, los principios que retomo, con relación al lenguaje como constructor de contexto y sus implicaciones en este análisis son:

1. Los participantes construyen el contexto de interacción a lo largo de la misma, este contexto es negociado permanentemente, por lo tanto es cambiante y dinámico. Se realiza entonces un

análisis detallado, momento a momento en dos sesiones con el mismo maestro, mismo tema y diferente grupo. El objetivo es inferir los elementos que permitan dar cuenta de cómo los sujetos pueden construir diferentes contextos en situaciones inicialmente similares o equivalentes.

2. En el contexto no sólo juegan las palabras, sino las emociones, intenciones conocimientos que se producen o ponen en juego en la interacción misma a través de las palabras o de su ausencia. Para los participantes, el texto, lo que se dice, y el contexto proveen información acerca de lo que está sucediendo en ese momento y a la vez de los recursos para organizar su siguiente acción. En este sentido es importante tratar de analizar el evento desde lo que es relevante para los participantes. Generalizando y retomado a Goodwin y Harness (Duranti y Goodwin, 1992, 147- 190) podríamos afirmar que lo que importa a los participantes es estar en el evento, es decir saber cómo y en qué momento expresar sus ideas, o bien, el no estar.

Por lo anterior cobra una especial importancia desde la perspectiva del analista tratar de entender cómo se dice una idea, a que trata de responder o confrontar, para qué se dice en ese momento, qué ideas desencadena, cómo es interpretada por los participante en la secuencia de turnos. Es por esto que incorporo en la presentación de este trabajo el análisis de la sesión, respetando el orden del abordaje de temas e interpretando cada participación, turno por turno, tratando de dar respuesta a dichas interrogantes. Para lo cual se puso atención, además del contenido de la intervención, a la entonación, pausas, transposición de voces, gestos, énfasis, turnos anteriores...¹², tratando de inferir los sentidos con base en lo dicho por los propios participantes.

3. Los participantes al hablar se sitúan en múltiples contextos y hablan desde otros contextos. Cicourel (1992, 292) sostiene que tanto el contexto en sentido amplio (social e institucional) como en sentido limitado (lo que aparece en el habla) son necesarios para estudiar el lenguaje. Schegloff (1992, 196) por su parte afirma que el contexto "externo" y el "intra- interaccional" no son mutuamente excluyentes. Retomando a Gumperz (1992, 229-252) la interpretación que hacen los participantes de lo que sucede en ese momento así como su participación, tiene que ver con su conocimiento del mundo, el cual es construido discursivamente como parte de la interacción verbal y no verbal.

Considero que los participantes, además de situarse como alumnos o maestros, también hablan desde su identidad como hombres y mujeres de una sociedad particular, interactuando en un espacio social específico, el aula. En el presente trabajo, en el análisis del aula, se hace una división entre alumnos y alumnas. Con lo cual pretendo identificar posibles especificidades de la interacción entre hombres y mujeres como sujetos y a la vez como objetos de conocimiento, al ser la sexualidad el contenido a tratar. Es por ello que a lo largo del análisis, más que retomar la ideología de género como objeto de estudio, se buscan algunas características de las aportaciones por género en la construcción colectiva en el aula de un contenido de sexualidad en concreto¹³.

Si bien el conocer el contexto externo es necesario para entender lo que pasa en el aula, de acuerdo con Shegloff (1992) no todo lo que pasa en el aula está determinado por el contexto externo, ni es posible dar cuenta de ello. Mi postura entonces es partir del evento mismo, interpretarlo desde el contexto que se crea en la interacción, y buscar huellas en el discurso del aula del contexto externo.

Voces sociales

La necesidad de dar sentido a estas huellas en el discurso en el aula, me remite a la noción de voces sociales de Bajtín¹⁴. Esta noción permitió nombrar algunos de los elementos sociales de la interacción misma y los que se incorporan de contextos de la vida cotidiana de maestros y alumnos fuera del aula.

La noción de enunciado está inherentemente vinculada con la de voz... un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz. Aunque [Bajtín] se interesó con frecuencia en las cualidades concretas de la calidad de voz, su explicación de la *conciencia hablante* es más general... abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo... En principio se pueden reconocer dos voces: la del hablante y la del oyente al que se dirige el enunciado. La direccionalidad resulta claramente un fenómeno de habla, resulta inherente al enunciado <<los enunciados no son indiferentes unos a otros... son conscientes unos de otros y se reflejan mutuamente >> (Bajtín 1986, citado en Wertsh 1991, 71.).

Desde este planteamiento reconozco de entrada que cada participación implica un diálogo entre el que habla y el que escucha, en este caso un dialogo entre alumnos y el maestro. Esto es

Puntos de partida y metodología
congruente con el supuesto ya mencionado acerca del lenguaje como práctica situada y del significado construido en la interacción. Sin embargo cabe resaltar que la noción de voz nos remite al carácter social e histórico de las palabras, es decir, en palabras de Wertsch afirmamos que “ Digamos lo que digamos, la mitad de lo que decimos siempre es de alguien más, tanto si lo reconocemos como si no y, naturalmente, siempre nos estamos dirigiendo a alguna otra persona” (1991, 8).

Las palabras no se crean en el momento de la interacción pero sí se contextualizan, adquieren sentidos, a partir del uso que les da el sujeto. En palabras de Bajtín, “ la palabra en el lenguaje... se convierte en ‘propiedad de uno’ sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica o intención expresiva...” (Bajtín 1981, 293- 294 citado en Wertsch 1991, 78).

En particular, como parte de la dimensión social del conocimiento escolar, interesa identificar la presencia de otros sujetos, otras voces en el discurso en el aula en torno al tema, lo que llama Bajtín, el discurso referido: “es el mecanismo por el cual una voz (la voz narradora) refiere el enunciado de otra (la voz narrada)... es el terreno en el que las voces se ponen en contacto (Wertsch 1991, 100)”. Por lo cual nos referiremos “al otro” como el participante ausente físicamente pero presente a través de su voz en el enunciado del hablante. Se busca, entonces a través de esta noción, analizar cómo es invocado el contexto externo y cómo juega en las intervenciones.

En este trabajo la noción de voces sociales se retoma como aquellas ideas y presuposiciones relacionadas con la sexualidad provenientes de diversos contextos y discursos sociales y que se hacen presentes o se actualizan en el discurso de los participantes en el aula¹⁵. La unidad de análisis es el enunciado que aparece como parte de un turno.

Contexto y proceso curricular

En este trabajo se pretende analizar el plan de estudios y el programa de la materia de Orientación como parte del contexto de la interacción en el aula. En este sentido considero importante, por un lado analizar el papel del plan de estudios y el programa en la construcción

Puntos de partida y metodología del contenido en el aula y por otro, dar cuenta de su propia lógica de construcción como representación de significados construidos en el contexto social e histórico de la práctica educativa.

Si bien me remito al análisis del plan de estudios como texto escrito, específicamente comparto la conceptualización de lo curricular como

...un proceso de mediaciones que tienen como destino final la enseñanza escolar. Incluye desde las intenciones y finalidades más generales que aparecen en los documentos de política educativa, hasta su llegada, mediante diversos medios (programas, libros de texto,...) a los maestros singulares, que a su vez lo transforman en prácticas de enseñanza (Quiroz 1996, 2)

Ubicando lo social como un nivel de análisis del plan de estudios, Ibarrola se refiere a lo social como la relación y trascendencia entre la institución escolar y otras instituciones sociales, productivas y políticas. El plan de estudios es resultado de negociaciones y consensos, una mediación entre el proyecto macrosocial y la realidad curricular (Ibarrola 1983).

Desde la teoría de la transposición didáctica, lo social sería el medio en el que se desarrolla un sistema de enseñanza¹⁶. Lo social serían los conocimientos y demandas de los padres de familia, de los políticos educativos, de los eruditos, entre los más cercanos al proceso. El sistema de enseñanza, de acuerdo a Chevallard, se encuentra permanentemente en la necesidad de compatibilizar con el medio, ya que en ello se juega la legitimidad del proyecto de enseñanza y de la función del docente (Chevallard 1980, 13- 15).

Ahora bien para tratar de dar cuenta de lo social como mediación del currículum, parto del principio hermeneúico de tratar de entender el sentido del texto dentro del contexto de la totalidad social (Weiss 1979, 5-6). Esto me lleva a conceptualizar el contenido de sexualidad formulado en el plan de estudios y en el programa, como parte de una proceso de significación histórico y al aula como un espacio social en donde este contenido es resignificado por sujetos particulares. Conceptualizo al plan de estudios como el soporte material de un momento de fijación de sentidos sociales con respecto, en este caso, al papel de la escuela en la educación

sexual. El plan de estudios representa una configuración discursiva en la cual se puede reconstruir el sentido de la educación sexual en un momento histórico determinado.

Se pretende entonces hacer una reconstrucción del proceso sociohistórico de significación de la higiene sexual como contenido escolar. es decir, identificar los sentidos que ha tenido este contenido como parte del discurso de la educación sexual al nivel social y en particular en los diferentes planes de estudio de la escuela secundaria. Esta reconstrucción de sentido se basó en las siguientes preguntas ¿cuáles planteamientos y contenidos del plan de estudios, se refieren al cuerpo humano, desde el punto de vista biológico, social, cultural y sexual? ¿qué puntos de vista se excluyen? ¿de qué manera?. De este análisis se obtienen significaciones posibles como huellas de los sentidos de la educación sexual en un momento histórico determinado. Esto no tiene como pretensión señalar lo correcto o incorrecto, lo falso o verdadero, sino más bien buscar la especificidad de la construcción del contenido escolar en los diferentes momentos del proceso de significación.

El objetivo de este trabajo es rastrear algunas huellas de las mediaciones del proceso curricular, a manera de voces sociales, en documentos tanto nacionales como internacionales, en los cuales se puede reconstruir el significado actual de la salud sexual del adolescente. Para este análisis sociohistórico se retoman ideas de la teoría curricular, específicamente el papel de la vida contemporánea¹⁷ y su relación con la noción de obsolescencia. Estos elementos son retomados desde la racionalidad técnica del currículum (Taba 1974 y Tyler 1973) y la perspectiva sociológica del mismo (Stenhouse 1991, Gimeno 1989, Eggleston 1983) y la teoría de la transposición didáctica (Chevallard 1980). Se pretende entonces entender algo de cómo se hacen presente los diferentes actores del proceso educativo (sociedad en general, políticos, académicos, técnicos, elaboradores de libros de texto, maestros y alumnos) en la construcción del contenido de higiene escolar en el contexto escolar.

Entre los aspectos que quedan fuera de este trabajo, pero que será importante tomar en cuenta para la comprensión de estas mediaciones, está el uso de los libros de texto¹⁸ y el papel que juegan las condiciones de trabajo docente. Sólo se analizará el contenido específico de higiene sexual en el libro de texto utilizado por el maestro de las sesiones observadas.

La recontextualización: contexto como categoría analítica

Como resultado de los análisis del contenido de las sesiones se puede afirmar que en la interacción en el aula, el contenido descontextualizado (formulado independientemente de sus circunstancias de producción como requisito para convertirse en un contenido enseñable) es recontextualizado y personalizado, es decir adquiere tiempo, lugar, y sobre todo es producto de la acción de sujetos que se constituyen en productores de sentidos y de conocimiento.

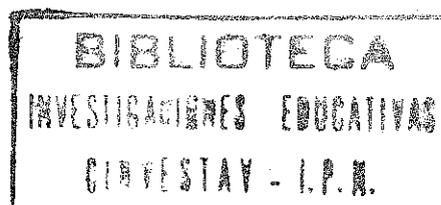
Se intenta entonces de dar cuenta de cómo es contextualizado el contenido en el aula. El contexto como categoría analítica se retoma en un primer momento de la teoría de la transposición didáctica y se enriquece a partir de las nociones de contexto, lenguaje y voces sociales.

3. TRABAJO DE CAMPO.

El trabajo de campo fue realizado en una escuela secundaria durante el ciclo 94- 95', año en el que la Orientación Educativa empezó a operar como una asignatura obligatoria en todas las escuelas secundarias del país. Las observaciones se llevaron a cabo en una escuela secundaria oficial diurna del Distrito Federal, ubicada en una zona de población de clase media alta (sin embargo una importante proporción de alumnos viven en colonias populares aledañas a la misma escuela). Se trabaja en dos turnos: matutino y vespertino.

En total se realizaron veinticinco observaciones de clase con siete grupos diferentes y varias pláticas informales con maestros, maestras y alumnos de ambos turnos. Las observaciones se iniciaron en el mes de febrero de 1995 en el turno vespertino y en el matutino a partir de marzo de ese mismo año. Estas observaciones se realizaron principalmente en los grupos de un maestro, el cual fue designado por la subdirectora para apoyar este trabajo.

El maestro se mostró en todo momento dispuesto a ser observado y a compartir información. Este maestro trabaja en ambos turnos, dando varias materias: Historia, Civismo y actualmente se le asignaron grupos de Orientación Educativa. En ambos turnos los directivos lo ubican como un maestro responsable y preparado. Si bien las observaciones se iniciaron en el turno vespertino, a sugerencia del maestro se observaron también sus clases en el turno matutino,



dado que, en particular en esta materia, manifestó trabajar "bien" con los grupos de dicho turno. De acuerdo con conversaciones informales con el maestro y observaciones realizadas en los siete grupos, en general los alumnos y alumnas del turno matutino se muestran más dispuestos a participar en clase, en comparación con el grupo observado en el turno vespertino.

El maestro tiene una edad aproximada de 30 años. Por comentarios hechos en pláticas informales, podemos afirmar que está casado y tiene hijos. Estudió para maestro en una escuela normal superior del interior de la República. En entrevista informal, expresó que interrumpió sus estudios en una escuela vocacional y empezó a trabajar en capacitación de obreros, lo cual lo llevó al interés por la enseñanza y decidió estudiar para maestro. En la Normal Superior se formó bajo el plan de estudios por áreas y ha venido dando las asignaturas de Civismo e Historia. Cuenta con 5 años de experiencia como maestro de secundaria. Manifiesta que le agrada su trabajo aunque en ocasiones le parece muy pesado (en ese momento trabajaba con 5 grupos en dos materias: Historia y Orientación Educativa).

Es el primer ciclo en el que imparte la materia de Orientación Educativa, la cual le fue asignada para completar horas de clase. Expresa que le gusta la materia, señala también que, hasta ese momento, no había recibido una capacitación al respecto, por lo cual de manera personal, se dio a la tarea de buscar material e información y sobre todo consulta a las orientadoras educativas del plantel y a la doctora del turno matutino. Durante el transcurso del ciclo el maestro asistió a un curso de capacitación de tres días.

El acercamiento inicial al problema consistió en observaciones en aula, grabaciones de las sesiones, elaboración de registros, pláticas informales con algunos de los participantes de las sesiones observadas y recopilación de material didáctico. Para la elaboración de los registros se utilizó la grabación de las sesiones y las notas de campo tomadas en el momento de la observación. La notación que utilizo pretende rescatar algunas características de los actos de habla, tales como pausas, cambios de velocidad notables, énfasis de alguna palabra, titubeos, tonos, tartamudeos. Si bien no se hará un análisis detallado de estas notaciones, creo importante anotarlas con el fin de justificar en algunos casos la interpretación dada al fragmento. Así también se numeran los turnos de participación con el objetivo de ubicar al lector en el orden de abordaje de los contenidos en la sesión.

De acuerdo a los alcances y objetivos de este trabajo, se delimitó el análisis del material empírico a dos de los registros, complementado algunos análisis con fragmentos de otros.

Selección de las clases analizadas.

Los registros que son analizados en este trabajo corresponden a dos clases. Ambas se llevaron a cabo en el mes de mayo de 1995 en el turno matutino, son dos grupos diferentes pero con el mismo maestro y se aborda el tema de higiene sexual.

La selección de estos registros se realizó después de haber analizado y comparado varios registros de diferentes grupos y maestros. Esta selección se basó en los siguientes criterios:

- 1o. La presencia significativa de participaciones orales de los alumnos
- 2o. La importancia del tema en relación con la temática sexual
- 3o. La referencia clara de la fuente de información principal utilizada por el docente y la posibilidad de acceder a elaboraciones individuales producidas por los alumnos en el contexto de la misma sesión.

En este caso el tema de higiene sexual resulta relevante en relación a la temática sexual debido a que, como se desarrolla en el primer capítulo, es un contenido en donde se pueden rastrear los antecedentes de la educación sexual formal y a la vez constituye la posibilidad de reconstruir concepciones sociales acerca de la sexualidad presentes tanto en la escuela como fuera de ella. Es decir, la posibilidad de reconstruir su historia como contenido escolar y las posibles connotaciones acerca de la sexualidad que se vinculan con el concepto de higiene.

Este tema, en el programa de Orientación Educativa, corresponde al bloque dos del programa: “El adolescente y la sexualidad” (el primero es salud y el tercero, formación y trabajo). Este bloque está constituido por tres temas:

- En el primero se abordan los siguientes aspectos: la sexualidad durante la adolescencia, los procesos de cambio en la sexualidad y **la higiene en relación con la sexualidad.**

- En el segundo se tratan: la sexualidad como forma de relación humana, aspectos emocionales de la sexualidad, madurez emocional y relaciones sexuales, crisis generacional, el adolescente en la escuela, la convivencia en el grupo, el respeto a la integridad de otro.
- En el tercero: sexualidad y reproducción humanas, el embarazo precoz y sus efectos personales y sociales, la maternidad y paternidad precoz y sus efectos personales y sociales, los métodos y recursos anticonceptivos.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

El análisis realizado se presenta estructurado en tres capítulos. El primer capítulo tiene como objetivo dar elementos que permitan entender cómo es incorporada y desarrollada la temática de sexualidad en el actual plan de estudios de la escuela secundaria. Para lo cual se hace un rastreo del contenido de salud sexual e higiene en el discurso y programas de la educación formal en nuestro país, desde principios de siglo hasta la actualidad. Así también se intenta dar elementos presentes en los discursos sociales actuales para entender cómo y por qué es incorporado el contenido de higiene y salud sexual en el actual plan de estudios.

En los capítulos dos y tres se presenta el análisis de las sesiones observadas. En el capítulo dos se hace el análisis de la transposición didáctica del conocimiento a enseñar (libro de texto) y el contenido enseñado (construcción colectiva e individual). Para lo cual se analiza el contenido del tema de higiene sexual en el libro de texto utilizado por el maestro y se describe detalladamente el proceso de construcción de este contenido en dos aulas. Este capítulo se organizó temáticamente con base en los aspectos abordados en las sesiones, respetando en lo posible su orden de abordaje y tratando de reconstruir el sentido o sentidos dados por los participantes a cada aspecto e infiriendo, a través de los mismos, el concepto de sexualidad que se maneja implícitamente.

En el capítulo tres se presenta el análisis de las sesiones utilizando categorías que permitan entender un poco más de las especificidades del proceso de construcción de un contenido de sexualidad en una aula. La intención no es formular conceptos ni encontrar generalidades aplicables a cualquier realidad sino dejar señaladas algunas tendencias presentes en un caso particular observado, las cuales podrían posteriormente confrontarse, constatarse o refutarse

con el análisis de otros casos. Teniendo como objetivo central dar cuenta de la dimensión social de la construcción del conocimiento y buscando algunas especificidades del discurso que los participantes conforman a lo largo de la sesión, el capítulo se divide analíticamente en contenido (libro y aula), participación del maestro, de alumnos, de alumnas y de otros actores sociales no presentes físicamente en la interacción.

² Entre ellos encontramos, en proceso, el de Tania Vélez (de la Universidad Pedagógica Nacional), quien pretende aportar datos sobre el nivel de conocimientos y actitudes de los adolescentes que participaron en el Programa de la SEP (el de Orientación educativa 94-95), respecto a la sexualidad responsable, métodos anticonceptivos, el SIDA y la educación sexual. Los instrumentos que se pretendían utilizar eran una escala de actitudes y cuestionarios.

³ En la línea de investigación de educación sexual, cabe resaltar los trabajos realizados en el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A.C. (IMIFAP) donde, además de desarrollar trabajos de corte psicosocial en la población mexicana (Pick 1980, Pick, Atkin, Gribble, Andrade Palos 1991), un equipo de investigadores, ha participado en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación sexual. Ver Pick, Aguilar, Rodríguez, Reyes, Collado, Pier, Acevedo y Vargas (1992) Planeado tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a adolescentes. Méx: Planeta. Así también La Fundación Mexicana de Planificación Familiar (MEXFAM), además de formar educadores sexuales, ha diseñado programas educativos. Ver Rodríguez y Aguilar (1992) Modelo educativo para profesores y profesionales. Méx: MEXFAM. Cabe señalar que profesionales formados o fundadores de instituciones civiles involucradas con la educación sexual, han colaborado con la Secretaría de Educación Pública en la elaboración de diversos materiales educativos, los cuales sin embargo, en el momento en el que se hizo esta investigación no circulaban en la escuela en la que se trabajó y el maestro no los conocía. Lo cual nos lleva a plantear que si bien hay programas y materiales educativos para esta materia, éstos no llegan a todos los maestros de las escuelas oficiales. Estos maestros principalmente hacen uso de los libros de texto de editoriales privadas.

⁴ Si bien no parto de un concepto específico de sexualidad, considero al cuerpo humano como la materia esencial de dicho concepto. En este sentido la sexualidad abarcaría el cómo nos pensamos y nos vivimos dentro de un cuerpo femenino o masculino, y el cómo expresamos esta vivencia, todo esto dentro de un contexto sociocultural en particular.

⁵ Para una visión más completa de los diferentes enfoques y corrientes del Análisis del Discurso en Inglaterra y Estados Unidos ver: Edwards y Mercer (1988, capítulo 1), Cazden (1990), Candela (1993) y Drew & Heritage (1992).

⁶ Esta perspectiva ha sido trabajada en México por Antonia Candela, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV - IPN, quien ha desarrollado trabajos en la línea del aprendizaje de las Ciencias Naturales en primaria utilizando el Análisis del Discurso en el Aula. A través de ella es que me acerco y utilizo esta perspectiva de análisis en el campo de la educación sexual en secundaria.

⁷ Edwards y Potter (1992) (ver referencia en la bibliografía); Lave (1988) "Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life". Cambridge: University Press; Roggof y Lave (1984) Everyday Cognition: Its development in social context. Cambridge, Harvard University Press; Neisser (1982) Memory Observed: Remembering in natural context. Oxford: Freeman.; Bruner (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza- Psicología; Coll (1986) "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situación

escolar". *Revista de Educación*, 279, 9- 25. Estos autores, entre otros, han desarrollado postulados en el campo cognitivo, utilizando elementos de análisis del discurso.

⁸ La noosfera es la instancia mediadora entre el sistema de enseñanza y el sistema societal (eruditos, padres y madres de familia y políticos). Es el lugar en donde se toman las decisiones con respecto al sistema de enseñanza, las cuales tendrán que resolver, permanentemente y sobre todo en momentos de crisis, la compatibilidad del sistema de enseñanza y el medio social. En la noosfera se juega la legitimidad del proyecto de enseñanza, de los contenidos y del enseñante. La noosfera se hace presente a través del programa y del libro de texto.

⁹ La noción de lenguaje como acción ha sido planteada desde varias perspectivas en el análisis social del discurso, en los acercamientos etnográficos (Malinovsky 1923 "The problem of meaning in primitive languages, in *The mining of meaning* Ogden and Richards (edit) New York: Harcourt, Brace and World, Inc) y en los enfoques pragmáticos y filosóficos de la noción de contexto (Wittgenstein 1922, 1958, Austin 1962).

¹⁰ De manera muy general y esquemática podemos identificar el uso de la noción de contexto en diferentes perspectivas del análisis de lenguaje. Por un lado la lingüística se interesa por aspectos del significado con respecto a las estructuras morfosintácticas, a partir de lo cual hace teorizaciones sobre la semántica. La antropología se preocupa por el texto en función de su relación con la organización simbólica de significados socioculturales. Es entonces que para explicar las características específicas de un texto, afirman Duranti y Goodwin (1992) la lingüística formal tiende a descontextualizar el texto, priorizando formas más que hablantes. La antropología tiende a sobre contextualizar, al interpretar el texto a partir de las significaciones socioculturales de un grupo humano. Sin embargo, afirman los autores citados, actualmente esta dicotomía no es del todo válida ya que "mientras un número creciente de estudios empíricos orientados a la gramática están interesándose en el acto del habla cara a cara, los antropólogos están poniendo más atención a los detalles de la construcción lingüística de la realidad e instituciones sociales (1980, 253). Es entonces que podemos hablar de puntos de acercamiento entre la lingüística y la antropología, como son: la pragmática, la sociolingüística, el análisis conversacional, la etnografía de la comunicación, la etnometodología y la psicología discursiva.

¹¹ La categoría "participante" se introduce desde la etnografía del lenguaje, con lo cual se pretende redefinir el papel del llamado "hablante (rol activo) y oyente (rol pasivo)". El receptor, en entonces un co-partícipe en la construcción del discurso (Goodwin y Harnes en Duranti y Goodwin 1992, 148) ya sea que se exprese verbalmente como respuesta al hablante o en su acción no verbal como parte de la situación, en tanto se constituye en el objeto del hablante el cual requiere captar su atención.

¹² No se parte de una codificación previa, sino que se toman en cuenta estos elementos para reconstruir el evento, incluso en algunos momentos fue necesario oír nuevamente la grabación.

¹³ En algunos trabajos sobre lenguaje y género encontramos que la ideología de género es socializada, sostenida y transformada a través de las prácticas verbales que ocurren en innumerables momentos de la vida de los miembros de una sociedad (Ochs 337). Esta relación entre lenguaje y género, aclara Ochs, no es directa sino que forma parte de un sistema de construcciones sociales, es decir está mediada y constituida por la relación del lenguaje con las posiciones, los actos y actividades sociales.

¹⁴ Esta noción es retomada de la obra de Wertsh (1991) quien desarrolla la noción de acción mediada para abordar la relación existente entre los procesos mentales y el contexto sociocultural, histórico e institucional, a partir de los trabajos de Vygotsky y Bajtín, Bauman (Duranti y Goodwin 1992, 125), afirma que Bajtín ayuda a comprender el lenguaje como un fenómeno social y culturalmente organizado y, diría yo, como a través del lenguaje se construye la realidad social y cultural.

¹⁵ Una categoría en la teoría de Bajtín, que resulta interesante es la de género discursivo (Bajtín 1986, en Wertsh 1991, 80). Uno de los géneros discursivos es el lenguaje utilizado en la escolarización formal, donde Wertsh identifica tendencias, una de ellas, por ejemplo es la de recurrir a conceptos científicos. En este sentido un

objeto de estudio que se abre y que este tipo de trabajos podría ayudar a construir es: la comunicación en el aula. en torno a la sexualidad como conocimiento escolar ¿constituye un género discursivo en construcción?. este género ¿podría modificar de alguna manera el género discursivo escolar?

¹⁶El sistema de enseñanza esta formado por el contenido, el método, el enseñante y el enseñado donde el contenido, concretado en programas y libros, es producto de una transposición externa.

¹⁷ De acuerdo con Tyler (1973) las otras fuentes serian los alumnos (intereses, necesidades, lo deseable por la educación) y los especialistas (el discurso científico). En la teoría de la transposición didáctica el conocimiento científico, es transformado en conocimiento a enseñar en el sistema de enseñanza. Si bien considero importante tener el referente del conocimiento científico acerca de la higiene sexual, esto requeriría un trabajo de reconstrucción que rebasa los objetivos de este trabajo

¹⁸ Si bien coincido con Quiroz acerca de que la concreción de los temas en los libros de texto es una mediación clave para el proceso de significación de los contenidos del plan de estudio (comentarios realizados por Quiroz a propósito de los avances del análisis del programa de Orientación Educativa, marzo 96') y en ese sentido sería importante analizar cómo se aborda el tema en diferentes libros de texto, para fines de este trabajo se decidió analizar únicamente el libro utilizado por el maestro en la sesión analizada.

Capítulo 1.

FORMALIZACION DE LA EDUCACION SEXUAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

1. 1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL FORMAL EN MEXICO (1900-50's).

A finales del siglo pasado y principios del actual, encontramos acciones tanto por parte del Estado como por organizaciones sociales, en especial feministas, que demandan una educación sexual. Estas acciones se referían a aspectos legales en materia de lo familiar, prácticas sexuales en las prisiones, comportamiento de la mujer, cuidados materno-infantiles, regulación de la natalidad y prevención de las llamadas enfermedades venéreas. En el ámbito profesional fueron actores del sector médico y educativo quienes llamaron la atención sobre la higiene sexual, con un sentido básicamente de prevención de enfermedades¹.

La demanda de educación sexual no se sentía sólo en nuestro país sino que era una inquietud mundial y latinoamericana, prueba de eso fue la realización del VI Congreso Panamericano del Niño (Lima, Perú 1930) en el cual se insistió en la inclusión de la educación sexual desde la primaria. En 1931 se realiza en México el III Congreso Médico Panamericano, en el cual se insiste en recomendar a las naciones del continente, se haga obligatoria la enseñanza de la "higiene sexual" a partir de la escuela secundaria.

Todos estos hechos representaban demandas sociales, ante lo cual instituciones de salud y educativas optaron por realizar acciones al respecto, aunque con cierta reserva. En este sentido es importante mencionar la fundación de la Sociedad Mexicana de Eugenesia en 1931, la que

...cumpliendo con su programa de salud mental, ha pugnado con éxito por la implantación del certificado médico prenupcial, por la lucha abolicionista y represionista de la prostitución, ... por la pugna antipornográfica en lo general... así como por la defensa de la mujer en soltería, como madre, como esposa, como hija... (Saavedra 1967, 4).

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

Esta institución pugna por una salud sexual, bajo un enfoque biológico y moral. En 1932 esta misma asociación junto con el Bloque Revolucionario de mujeres y el Primer Congreso Nacional de Enfermeras y Parteras, plantearon ante la Secretaria de Educación la necesidad de desarrollar un programa nacional de educación sexual para Niños y Jóvenes. El entonces secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, turna esta propuesta a una Comisión Técnica Consultiva. Entre las conclusiones de esta comisión destacan (Meneses Morales 1933, 2):

- 1o. El papel prioritario del Estado en el establecimiento, organización y dirección de la educación sexual.
- 2o. La educación sexual debe impartirse desde el tercer ciclo de la escuela primaria y en la escuela secundaria.
- 3o. Se desaconseja la intervención de padres y médicos, lo primero por carecer de preparación y los segundos por no disponer de tiempo ni habilidad pedagógica. Por lo cual se pronuncia a favor de la capacitación e intervención de los maestros.
- 4o. El Departamento de Psicopedagogía e Higiene se encargaría junto con otros departamentos de Educación, de organizar conferencias sobre educación sexual, para los padres de familia y para los alumnos de uno y otro sexo. Así también sería el responsable de capacitar a los maestros en esta materia y diseñar programas de educación sexual para desarrollarse en las escuelas.

Este proyecto fue objeto de una protesta enérgica por parte de sectores que en general se oponían a la política del Estado, específicamente a la educación socialista. En particular la Unión Nacional de Padres de Familia se declaró en contra de la educación sexual, calificando este proyecto como parte de un complot comunista para destruir la estabilidad social de México (Meneses 1986, 633). El punto central del conflicto fue la insistencia de la SEP de poner la educación sexual en manos del maestro. Los padres de familia pugnaban por el silencio en esta materia o dado la necesidad, la participación de ellos mismos de manera individual, oportuna y pudorosa.

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

El gobierno contestó a los ataques de los sectores conservadores, defendiendo a la educación socialista y a la educación sexual². Esta situación se sumó al conflicto magisterial que estalló en ese momento, lo cual obligó a Narciso Bassols a presentar su renuncia y con ello a la cancelación del proyecto de educación sexual.

Hasta este momento podríamos hablar de una primera etapa de la educación sexual en nuestro país, en la que se dieron intentos por sensibilizar a la sociedad acerca de la necesidad de la misma. Cabe destacar la presencia de actores del sector salud, entre ellos médicos, enfermeras y de organizaciones feministas, ambos haciendo referencia a problemas de salud e higiene sexual. La sexualidad empieza a ubicarse como un asunto de salud pública y por lo tanto como un asunto que el Estado tiene que atender. Encontramos principalmente tres sentidos de la educación sexual en relación con la salud: la necesidad de prevenir las enfermedades llamadas venéreas, aspectos relacionados con la reproducción (el cuidado materno infantil y la anticoncepción) y referencias de orden moral (comportamiento de las mujeres). La salud sexual y la higiene se empiezan a enfocar como asunto de mujeres dado su papel en la reproducción y en el cuidado de los hijos.

Fundación de la escuela secundaria y el lugar de la salud e higiene en el plan de estudios

Al iniciarse la década de los años veinte no existe propiamente una escuela para los adolescentes, que conduzca su integración personal y social con métodos pedagógicos y, aunque desde 1917 Moisés Sáenz inicia la tarea en los propios recintos de la Escuela Nacional Preparatoria, la escuela secundaria no nace sino en 1926, durante el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles (Mejía, R. en Solana, Cardel y Bolaños, 1981, 226).

De acuerdo con Raúl Mejía (Solana, Cardel y Bolaños, 1981), la escuela secundaria se crea en el momento en el que la higiene tenía una clara influencia sobre el discurso pedagógico³. Ya desde finales del siglo pasado y principios del actual se manifiesta la preocupación por las condiciones del medio escolar, la salud del niño y la prevención de enfermedades.

Siguiendo a Larroyo, la educación higiénica en las escuelas tiene lugar hace menos de un siglo. Menciona que en su primera etapa tuvo un carácter informativo, privilegiándose el aprendizaje de las partes del cuerpo (Anatomía y Fisiología); en la segunda, se habla ya de los hábitos de

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

higiene y en la tercera, se llevan a cabo, por parte de las autoridades educativas acciones de atención de la salud en los planteles escolares. Es entonces que habla de un concepto moderno de la educación para la salud, en el que se pretende: desarrollar hábitos saludables en los educandos, dar al niño conocimientos sobre salud, interesar al niño en su propia salud y salvaguardar la salud de niño mediante exámenes físicos e inspecciones en los planteles escolares.

Como parte del informe que se da por parte de la SEP (1927), resaltan dos aspectos, con respecto a la escuela secundaria de reciente fundación: el de la disciplina y el de la higiene. El primero se ve como un problema a raíz de los brotes de insubordinación de los alumnos de la Escuela Preparatoria. En referencia a la higiene se menciona la realización de exámenes médicos, conferencias, actividades sociales y deportivas.

En ese mismo informe, en la sección de higiene escolar, encontramos referencia a conferencias sustentadas por médicos en las escuelas en torno al tema de enfermedades venéreas. Otros temas dentro de este apartado son higiene física e intelectual, moral, alimentación, consecuencias del uso del alcohol, tabaco, marihuana y drogas (SEP, 1927, 471).

En las memorias de la SEP (1928, 8- 11) se plantean como objetivos de la enseñanza secundaria, preparar al individuo como futuro ciudadano, como miembro cooperador de la sociedad, trabajador en la producción y distribución de riquezas y disponerlo para las actividades de desarrollo personal. Meneses sostiene que un objetivo velado fue el de disciplinar al estudiante (1986, 1,482). También se afirma en dicho documento:

Ya que el individuo no puede vivir independientemente de la familia, ni realizar las finalidades que se mencionan sin gozar de salud plena ni tampoco prescindir de ciertos instrumentos de trabajo, la escuela debe preocuparse de los siguientes aspectos: salud, dominio de procesos fundamentales, preparación de los individuos como miembros dignos de la familia y de la sociedad... determinación de la vocación , uso adecuado del tiempo libre y la formación del carácter ético (SEP 1928, 8,11, citado en Meneses 1986, 1, 480).

A nivel de materias relacionadas con aspectos de salud encontramos en tercer año el curso de Anatomía, Fisiología e Higiene.

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

Para 1932 se hizo una revisión del plan de estudios. Se consideraba que el ciclo de secundaria constituía por sí misma una unidad dentro del sistema educativo, era una escuela para adolescentes y en ese sentido se afirma que los objetivos del plan de estudio debían:

- 1) promover y conservar la salud de los educandos
- 2) ampliar y perfeccionar la educación impartida en las primarias
- 3) mejorar la personalidad moral de los individuos
- 4) formar la conciencia física activa
- 5) cooperar al desarrollo del bienestar y a la riqueza pública.

Vemos entonces que la salud se menciona de manera explícita, como parte de las finalidades de la secundaria.

En cuanto a las materias se conservó el curso de Anatomía, Fisiología e Higiene, ubicándola como tercer curso de ciencias biológicas (el primero y el segundo se referían a botánica y zoología).

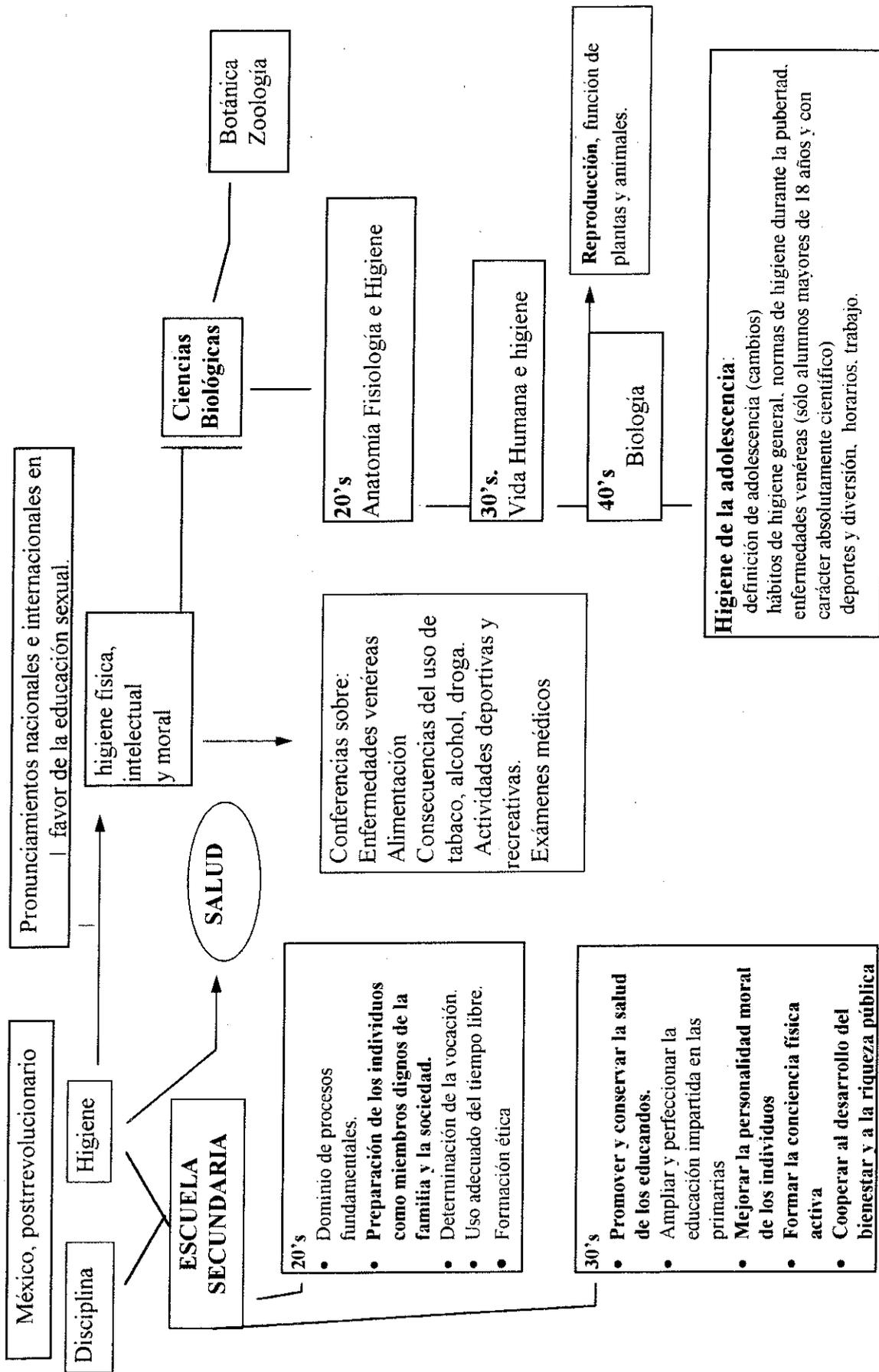
Durante el gobierno cardenista hubo otra modificación al plan (1936), se introdujeron algunas materias y se redefinió el enfoque de otras sobre todo del área social (Meneses 1988, 112-123). Biología se impartía en los tres grados, en el primero con un enfoque hacia la vida vegetal y nociones de microbiología, en el segundo hacia la vida animal y en el tercero con el enfoque hacia la vida humana biológica e higiénica. Como parte de la “cultura cívica” se abordaba el tema de origen y evolución de la familia como institución social.

Puntualizando. (Esquema 1).

Cuando la escuela secundaria fue creada como tal, en el ámbito extraescolar, nacional y mundial, algunos actores habían venido pugnando por la incorporación de la educación sexual en las escuelas, bajo los sentidos de higiene, prevención de enfermedades venéreas, aspectos reproductivos y cuestiones morales.

Por su parte la escuela secundaria incorporo el concepto de salud como un elemento central en para su propia legitimación como espacio educativo. Este concepto fue incorporando aspectos tales como higiene, prevención de enfermedades y moral. Dentro de la prevención de enfermedades encontramos algunas acciones, sobre todo de tipo extracurricular, que abordan el

Esquema 1. La salud y la sexualidad en los planes de estudio de secundaria 20's- 40's



tema de enfermedades venéreas, junto con otros temas problema como el abuso del alcohol, drogas y tabaquismo. En la estructura curricular de la escuela secundaria estos aspectos de salud se abordaban principalmente bajo el enfoque biológico, haciendo referencia a la vida vegetal, animal y humana, ésta última a través del estudio anatómico y fisiológico. Podemos decir entonces que un sentido extraescolar de la educación sexual que fue retomado por la escuela secundaria, aunque no con un lugar definido en el currículum, fue el de enfermedades venéreas como un aspecto problemático en el desarrollo del adolescente.

En los años treinta, como se mencionó anteriormente encontramos las primeras recomendaciones al gobierno del país para introducir la enseñanza sexual en las escuelas primarias y secundarias, con un enfoque principalmente de prevención de embarazos antes del matrimonio, enfermedades venéreas y perversiones sexuales, incluso se llegó a formular por parte del Estado un dictamen a favor, el cual no llegó a concretarse en una propuesta formal ante la protesta de sectores conservadores. En el plan de estudios de secundaria se continuó trabando el cuerpo humano casi exclusivamente en el área biológica bajo los aspectos de anatomía, fisiología e higiene.

1.2. TENDENCIAS CONSERVADORAS Y TRANSICIÓN SOCIAL (1940- 1970).

A finales del régimen cardenista, se podía ver el avance de los grupos conservadores que habían permanecido en pugna con los últimos gobiernos. Desde 1940 se vivió la puesta en marcha del proyecto desarrollista y neoliberal, el cual además de marcar el ámbito político significó la influencia de sectores conservadores en los diferentes ámbitos socioculturales.

Así también se fueron dando cambios en diversos ámbitos. En el aspecto demográfico se estimulaba el crecimiento poblacional en función de las demandas de la industria, para los años cincuenta se dio un crecimiento constante, lo cual posteriormente llegaría al punto de amenazar los proyectos de desarrollo. Este crecimiento poblacional sobre todo en los centros urbanos significó entre otras cosas, la conformación de sectores tales como comerciantes, servidores públicos, grupos marginados, entre otros, los cuales demandaban servicios públicos como la salud y la educación. En el ámbito sociocultural se vivió la expansión masiva de los

medios de comunicación y la influencia de otros países, entre ellos Estados Unidos⁴. Estos medios fueron creando una cultura en la que el sexo se presentaba como una mercancía de consumo. Así también se fue conformando una nueva clase media, producto del desarrollo económico - industrial y de la política de conciliación con los sectores conservadores por parte del Estado. Esta clase media demandaba un mayor nivel educativo. La estructura y relaciones familiares también van sufriendo cambios, entre otros factores por la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo.

En esos años encontramos algunas acciones en materia de sexualidad, sobre todo por parte de la sociedad civil con un carácter de censura. Se instrumentaron campañas en contra de los "vicios de la sociedad", es decir, el alcoholismo, la prostitución y la drogadicción. Estas acciones se intensificaron en la década de los cincuenta, en especial se llevó a cabo una campaña de censura al cine en lo que se refiere al tratamiento y presentación del sexo por ese medio. Esta censura se formalizó en la Ley Orgánica de la Secretaría de Educación Pública, en la que se prohíbe la circulación de producciones que "atenten contra el pudor, la decencia y las buenas costumbres y que incitan sexualmente a la juventud" (Saavedra, 144). Estas acciones se pueden ubicar como parte del discurso moral de sectores conservadores con respecto a la sexualidad.

Por otro lado sectores académicos publicaron trabajos que cuestionaban los modelos de sexualidad presentes en el ámbito legal, psicológico y sociocultural. (Saavedra 1967, 138). En abril de 1953 se efectúa en la Ciudad de México el Primer Congreso Regional Latinoamericano de Neuropsiquiatría Infantil, en la que se concluye entre otras cosas, la necesidad de creación de cátedras especializadas de educación sexual para jóvenes y maestros. Se plantean los problemas sociales como producto del conflicto entre tendencias instintivas y patrones culturales. En ese mismo año se lleva a cabo el XXVII ciclo de conferencias de la Sociedad Mexicana de Eugenesia, en la cual la educación sexual ocupó un lugar muy importante. En 1958, el doctor Alberto Cuevas y sus alumnos del Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM organizaron un seminario de sexología. Este seminario, afirma Corona (1995, 690), fue el predecesor de todas las actividades académicas llevadas a cabo en este campo. Los temas abordados fueron muy variados, desde discusiones antropológicas hasta

disertaciones sobre la normalidad y el placer. Por primera vez se exponía a los jóvenes a una discusión abierta sobre la anticoncepción y a la consecuente separación de los aspectos reproductivos de la sexualidad.

Vemos entonces como son los sectores académicos, pertenecientes en su mayoría a la naciente clase media, quienes van abriendo los sentidos de la educación sexual al ir constituyendo a la sexualidad como un campo de reflexión, estudio y construcción.

Los planes de estudio de la escuela secundaria (40's- 60's).

En el programa de Biología de 1946, segundo curso (SEP 1946) encontramos el tema "Idea general de las grandes funciones del organismo". Se anotan como subtemas las funciones de nutrición, relación y reproducción y se aclara que ésta última se abordará en la unidad de reproducción de los organismos del tercer curso.

En el tercer curso (SEP 1946), en la unidad de reproducción de los organismos, se abordan la reproducción asexual y sexual en plantas y animales, sólo se hace referencia explícita al ser humano como ejemplo de animal vivíparo que al nacer está completamente desarrollado. Como parte del mismo curso pero como otra unidad se aborda "La higiene de la adolescencia". Los temas en los que se divide son: Definición de adolescencia (cambios somáticos, fisiológicos y psíquicos); trabajo físico e intelectual; hábitos de higiene en general (baño, prendas personales, vestido); deportes, juegos, gimnasia y diversiones; higiene mental (horas de estudio, de clases, de reposo, de sueño, de trabajo, hábitos de aseo, selección de lecturas); normas higiénicas durante la pubertad.

Además de los temas se dan una serie de sugerencias para abordarlos, en particular haré referencia a dos. Con respecto a los cambios en la adolescencia se sugiere:

En lo somático, no se trata de estudiar en forma analítica la morfología ni antropometría de los cambios que sufre, sino simplemente explicar dichos cambios; en lo funcional, explicar que dichos fenómenos se deben en gran parte al desarrollo de las glándulas endócrinas y de cómo influye [sic] en el desarrollo normal del sujeto; también considerar la influencia de las glándulas de la reproducción [sic] en la aparición de los caracteres sexuales secundarios; finalmente, la repercusión de todos estos cambios en la psiquis de los educandos para la formación de la personalidad" (SEP, 1946, 53).

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

En esta especificación del contenido podemos ver el interés por explicar al adolescente el porqué de los cambios que experimenta en esa época, y el énfasis en ubicarlos en el marco de los procesos biológicos y fisiológicos.

Otra sugerencia que llama la atención es la referente a las normas higiénicas durante la pubertad: “Las enfermedades de origen venéreo se tratarán con carácter absolutamente científico, tomando como punto de partida su estudio bacteriológico y solamente con alumnos mayores de 18 años. (el subrayado es mío, SEP 1946, 53)”.

Este énfasis en el carácter científico, circunscribiéndolo al estudio biológico, sugiere que hay otros tipos de abordaje que se evaden, podríamos pensar en su relación con la práctica sexogenital. La restricción de la edad de los alumnos niega la necesidad de esta información a alumnos púberes o iniciando la adolescencia, esto podría explicarse desde el principio de la ética sexual convencional de la inexistencia de la práctica sexual en los niños púberes o adolescentes (CONAPO 1982, 261)⁵.

En el plan de estudio de 1964 se expresa la “preocupación fundamental de mantener la integridad orgánica y espiritual en un periodo de la vida en que se alternan características del niño y del adulto...”, esto a través de la conservación de la salud y la contribución de la escuela a la regulación de crecimiento y a la felicidad del adolescente, teniendo como base la equilibrada formación de personalidad (el subrayado es mío SEP 1964, 4). El hecho de formular el objetivo en términos de “mantener” nos podría sugerir que hay algo que amenazando esta integridad, incluso podríamos inferir que esta enunciado es una huella del clima social, en que se viven, como ya se anotó importantes transformaciones tanto estructurales como culturales.

Con respecto a las materias que abordan contenidos de salud encontramos en el primer año, Biología, donde se plantean temas de alimentación, higiene, enfermedades (características y trascendencia social) , se conservan los temas de “normas higiénicas, formación de hábitos e importancia que tienen en la adolescencia y en la vida del hombre”.

Como parte de las sugerencias en estos temas encontramos:

Insistir en la importancia que tiene el aseo general del cuerpo (cabeza, boca, manos y pies) y del vestido en la prevención de algunas enfermedades parasitarias e infecciosas.

Dar una serie de reglas higiénicas acerca del uso de prendas y artículos de uso personal, tales como el vestido exterior, la ropa íntima, el calzado, los peines, los cepillos de dientes, jabones, etc....

Insistir en que la higiene es indispensable para lograr que el adolescente tanto física como mentalmente puedan formar hábitos y normas de conducta que contribuyan al desarrollo de su personalidad, lo que repercutirá en su vida futura de hombre o de mujer, tanto en lo individual como en lo social. (SEP 1964, 94, el subrayado es mío).

Como podemos ver hay una fuerte preocupación por las conductas del adolescente en relación a su cuerpo, sin embargo, la especificación de las partes del cuerpo que requieren aseo y la omisión que se hace de los órganos sexuales como parte de este cuerpo nos puede hablar de cierta evasión. Así también se puede detectar un tono normativo al especificar las reglas higiénicas en relación al vestido y uso de artículos personales.

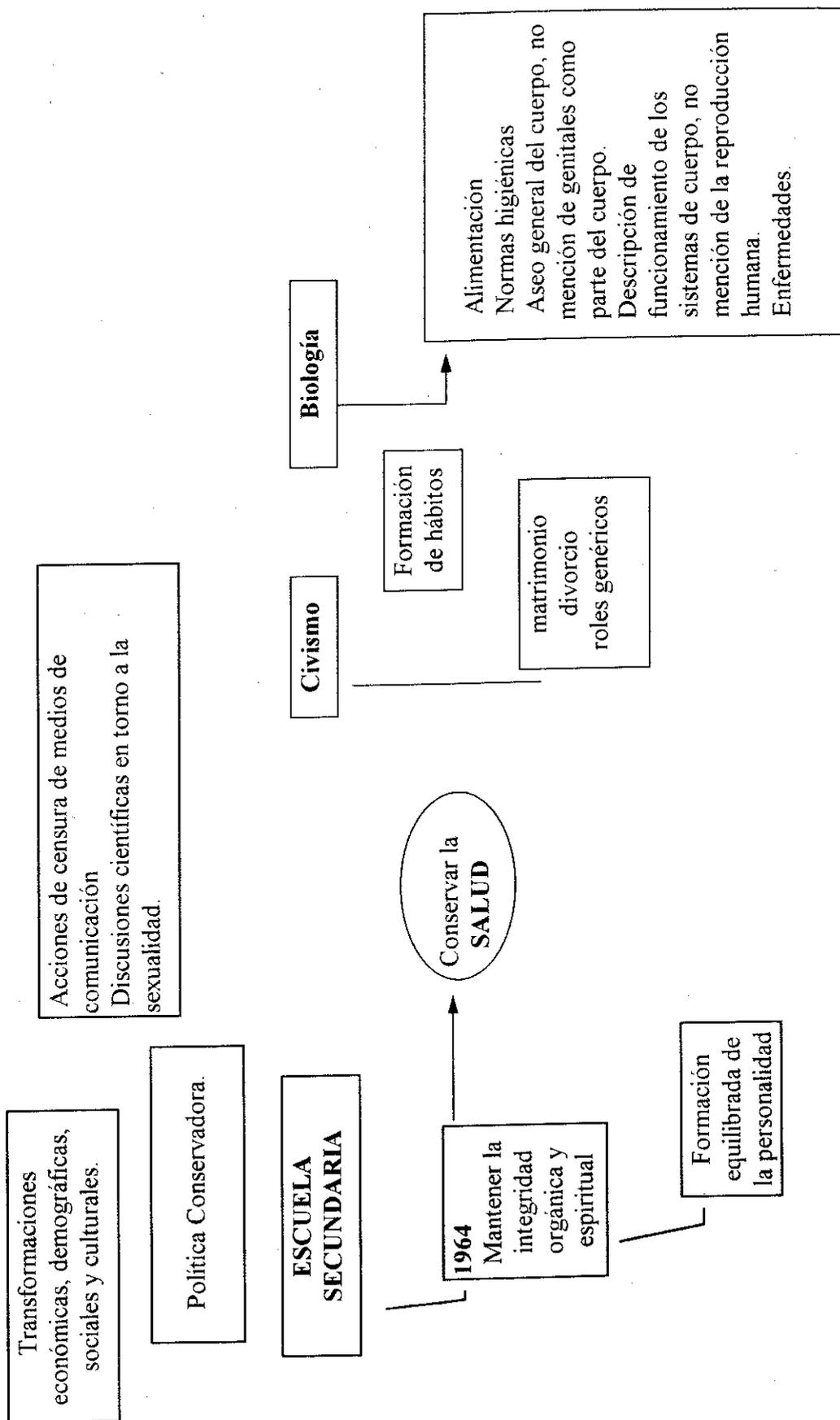
En el segundo curso de Biología había una unidad denominada: Organización y funcionamiento del cuerpo humano y primeros auxilios en caso de accidente. En ésta se habla del sistema óseo, muscular y nervioso. En un tema se abordan las funciones vitales: "respiración, circulación, digestión, excreción", se aclara que la función de reproducción se desarrollará en la sexta unidad de ese curso. En la sexta unidad de ese mismo curso " La reproducción de los organismos y la herencia" se aborda el tema, pero sólo en relación a las plantas y a los animales. En ese mismo grado, en el área de Civismo se insiste en la formación de hábitos saludables.

En el tercer año, como parte de educación cívica, se abordan aspectos de salud, se mencionan, entre otros temas, el matrimonio, el divorcio y roles de mujeres y hombres, todo ello desde una perspectiva de la normatividad social.

Puntualizando (Esquema 2)

En estos planes de estudio podemos identificar huellas de discursos sociales presentes en la educación de esos momentos, que muestran posturas conservadoras con respecto al cuerpo y a la sexualidad y que, ante la necesidad de abordar temas tales como las enfermedades

Esquema 2. Salud y sexualidad en el plan de estudios de secundaria 60's.



venéreas, se apoyan en el discurso científico biológico como evadiendo el elemento de relaciones humanas. Así también al abordar, desde el civismo temas como roles de género y la familia, se abordan implícitamente algunos aspectos de la sexualidad desde el punto de vista social, a manera de normas sociales.

En estos planes de estudio podemos identificar la presencia de un discurso de educación sexual conformado por sentidos presentes y a la vez negados en torno a los contenidos del cuerpo humano. Se identifica su presencia como parte de “la limpieza (física y moral) que “debe cuidarse” en la pubertad, junto con otros cuidados cotidianos como son la alimentación, el trabajo, los horarios,... Incluso desde el mismo abordaje biológico del cuerpo se pueden ver la evasión del tema de reproducción humana, al omitir el tema de sistema reproductor humano y su función y al restringir los cambios del adolescente al abordaje “científico. Por otro lado, se abordan sentidos de la relación sexual enmarcados en las pautas de comportamiento socialmente aceptadas y valoradas, lo que al mismo tiempo de enunciar lo sexual queda omitido. Diríamos con Foucault que:

Todos esos elemento negativos -prohibiciones, rechazos, censuras, denegaciones- que la hipótesis represiva reagrupa en un gran mecanismo central destinado a decir no, sin duda sólo son piezas que tienen un papel local y tácito que desempeñar en una puesta en discurso,... en una voluntad de saber que están lejos de reducirse a dichos elementos (Foucault 1977, 20).

1.3. INSTITUCIONALIZACIÓN Y FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL (60'S - 80'S).

Es, en los años sesenta y en particular los setenta, cuando se puede hablar tanto a nivel oficial como en algunos ámbitos sociales y académicos, de una mayor aceptación de la necesidad de educación sexual en nuestro país. En esos momentos ocurrían a nivel mundial una serie de cambios sociales, económicos y culturales. Concretamente en nuestro país se vivía, una crisis política (cuestionamiento al autoritarismo del Estado y de sus instituciones), económica (inflación, desempleo, explosión demográfica en los centros urbanos) y social (descontento creciente de grupos que demandan educación, empleo y participación política).

En México en los últimos años de la década de los sesenta fue claro el agotamiento del modelo de desarrollo económico y social, manifestándose en descontentos sociales tales como el movimiento estudiantil del 68'. Este movimiento social y la respuesta represiva del Estado, hizo evidente la incapacidad del sistema político para incorporar y representar las demandas de los nuevos sectores sociales, en particular de los jóvenes universitarios. Por otro lado se cuestionaba los modelos de vida de ese momento: “

Esta crisis puso de manifiesto que, hasta entonces, la vida humana presentaba una cierta constancia de actitudes, normas y valores recibidos de los antepasados: la autoridad de los padres era incuestionable; el error, no tenía derechos; el lugar de la mujer estaba en el hogar (Meneses 1991, 150).

En el ámbito cultural se hace necesario hablar de educación sexual ante ciertos hechos que vinieron a cuestionar los valores y normas sociales relacionados directamente con la sexualidad. Entre estos procesos podemos mencionar los siguientes: el debate por la despenalización del aborto; la eliminación de la homosexualidad de la lista de “enfermedades psicológicas”, los avances en la metodología anticonceptiva y en la cura de enfermedades venéreas; la intensificación del movimiento de liberación femenina y el aumento indiscriminado de información a través de los medios masivos de comunicación.

También se dieron cambios importantes de orden moral. Como indicadores del “resquebrajamiento de la moral tradicional” en esos momentos, señalan Ponce, Solórzano y Alonso:

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

- mayor nivel de escolaridad general de las mujeres y participación creciente en la producción nacional;
- la literatura y el cine nacional discurren sobre cuáles debían ser los patrones modelo de comportamiento;
- se confiesa a media voz la desintegración de la familia tradicional;
- la virginidad pierde valor en el mercado sexual (diría yo, se empieza a cuestionar el valor de la virginidad);
- la pornografía se populariza aún más;
- la moda del vestido tanto en hombres como en mujeres presenta un aspecto rebelde, provocador y desafiante;
- al sexo liberado se le condimentó con una dosis de violencia;
- se dan avances en la metodología anticonceptiva (1992, 18).

Los avances en la metodología anticonceptiva y su difusión, contribuyeron a reorientar el sentido de higiene sexual hacia aspectos reproductivos, pero a la vez implicó una resignificación del mismo concepto y sentido de la sexualidad:

La investigación de la tecnología anticonceptiva permite separar placer y reproducción, transformarlos en dos eventos ya voluntariamente asociados; no obstante las decisiones de los individuos no se definen en un vacío social ni con el mismo ritmo que la evolución de la ciencia en este campo; son estructuradas por una gran variedad de condiciones económicas, sociales, psicológicas, jurídicas, culturales y políticas que definen el universo de lo posible... (Schlosser 1990, 125).

El cuestionamiento, a nivel mundial, de la moral tradicional y la búsqueda de modelos alternativos conducen una nueva filosofía sexual denominada "Revolución Sexual". Esta parte de la negación total de lo tradicional, del orden impuesto, considerados como estructuras opresoras tanto a nivel individual como social. Hace un llamado a la liberación sexual. Más allá del impacto real de este modelo en la vida cotidiana de los sujetos⁶, este movimiento significó la liberalización de la palabra en cuanto a la sexualidad.

En estos años grupos juveniles y de mujeres, conforman movimientos contraculturales. Dichos movimientos tienen como una de sus características el concebir como sujetos de cambio social no sólo al obrero, o al proletariado (tesis marxista), sino que muestran que hay otros sujetos que pueden luchar y lograr el cambio social.

...expresan su lucha como una lucha desalienadora, que busca nuevas forma de vida, en las que el hombre se presenta como sujeto social creador y transformador de la realidad... impugnan las formas ideológicas de la dominación y alienación, cuestionan al sistema educativo, a la familia a los medios de comunicación y a las formas de poder impuestas en el terreno de la cotidianeidad (Sánchez 1990, 19, 20)

En particular el movimiento feminista⁷, por un lado se convirtió en una guerra de sexos, distorsionado sus objetivos y estrategias, pero también abrió espacios de reflexión y de acción en diferentes ámbitos sociales. Se cuestionó el mito tradicional acerca de la mujer como un ser débil, pasivo y obediente. En cuanto a la sexualidad, el feminismo de los años sesenta generó debate público, buscando maneras de “ampliar y enriquecer el erotismo, de incursionar nuevas vías, de ir más allá de la genitalidad y, sobre todo, de pasas de ser *objetos sexuales* para convertirse en *sujetos sexuales*” (Lamas 1992, 67, 75). Esto ha sido parte y producto de la creación de centros de apoyo, investigación y documentación sobre la mujer.

La sexualidad, en el movimiento feminista, adquiere un significado político. El debate de la despenalización del aborto implicó también una demanda de educación sexual por parte de diferentes grupos sociales. Las feministas en particular proponen una educación sexual que contrarreste las valoraciones diferenciales de los sexos. La ignorancia con respecto a la sexualidad se plantea como algo profundamente injusto, formulándose la educación sexual como parte del discurso de los derechos humanos.

Por otro lado, en los medios masivos de comunicación se vivió una época de expansión. El sexo se constituye en la base de la estrategia publicista de los medios de comunicación comerciales y a la vez un canal más de propuesta de modelos de sexualidad.

En este ambiente de modernización en todos los ámbitos sociales, se cuestionaba la incongruencia de la educación formal en relación a la cultura (Fuentes M, Olac 1979) y, por parte del Estado se veía a la educación como un medio para “refuncionalizar las estructuras mentales” acorde con las necesidades de la sociedad en proceso de cambio.

Para los años setenta el proceso de industrialización, el avance en el campo de la salud pública, y las transformaciones demográficas se hacen evidentes. Se viven los efectos de la disminución de la mortalidad y el sostenimiento de elevados niveles de fecundidad, lo cual condujo a las

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

tasas de crecimiento de la población más elevadas en nuestra historia y a la concentración demográfica en los grandes centros urbanos (CONAPO 1989, 9).

Ante esta situación y la crisis de legitimidad del Estado Mexicano, el gobierno optó por modificar las orientaciones anteriores hacia un ambiente de liberalización política. El proyecto de reforma -económica, política y social- se articuló en torno a la “democratización”. Esto significó en el plano educativo el dar mayor acceso a la educación a los niveles medios y bajos de la sociedad e impulsar acciones en el ámbito de la educación no formal. La reforma en el plano educativo se presentó como un proceso orientado a promover la educación nacional y proyectarla hacia las transformaciones indispensables de la sociedad mexicana.

Como parte de los principios ideológicos de la educación, se encuentra el robustecimiento del respeto al individuo, a la familia y a la sociedad, basándose en ideales de fraternidad e igualdad (Bravo Ahuja y Carranza 1976, 34). En el discurso pedagógico se puso énfasis en la experiencia, observación y crítica como medio para el aprendizaje y el rechazo al modelo de educación tradicional.

De 1972 a 1974, como parte de la reforma educativa de ese sexenio y en este ambiente de liberalización política, se elaboraron nuevos libros de texto de primaria y se modificaron los programas de secundaria. A nivel primaria se incorporaron los contenidos de sexualidad humana en los libros de texto de Ciencias Naturales de tercero a sexto año⁸. Específicamente en el sexto año, en la unidad “El desarrollo” se abordan temas como los cambios físicos y psicosociales en la pubertad tanto en hombres como en mujeres, el funcionamiento de los aparatos reproductivos (menstruación y eyaculación), el procesos de fecundación, embarazo y parto así como los cuidados de la madre y el producto y la responsabilidad de los padres. También se elabora el libro para el maestro en el cual se le dan orientaciones sobre cómo abordar estos temas. En los programas de la escuela secundaria se incorporaron temas tales como la reproducción humana, la familia y demografía, lo cual se tratará con mayor detalle en el siguiente apartado.

En ese momento la principal protesta provino de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)⁹, así como del partido Acción Nacional. La UNPF se oponía a la educación sexual en la escuela argumentando el “derecho natural” de la familia a impartir tal educación a los hijos;

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

la conveniencia de abordar los temas de manera individual y en función del sexo y sobre todo la incompetencia del magisterio en este aspecto. Afirmaban que el gobierno pretendía reblandecer las normas morales y religiosas de pueblo a través de los contenidos sexuales, la enseñanza de la teoría de la evolución y la tendencia comunista de los libros de Ciencias Sociales.

La estrategia de estos sectores (al igual que en los años treinta) fue una labor de convencimiento dirigida a los padres de familia, a los cuales incluso se les recomendó arrancar las hojas de los libros y, en los pequeños poblados, no mandar a sus hijos a la escuela. Para ejemplificar la resistencia de estos sectores ante la educación sexual basta con mencionar el hecho de que la publicación de la imagen de una gata con gatitos en el vientre provocó la quema de libros o el arrancar las hojas (narrado por Antonia Candela en asesoría de tesis), ni que decir del escándalo que se causó con las imágenes de un hombre y una mujer desnudos en los que se dibujaban los órganos sexuales.

Sin embargo, esta vez su acción no tuvo el mismo impacto que en los años treinta. Algunos grupos conservadores defendían a la educación sexual en la escuela siempre y cuando se respetaran ciertos principios y valores. El clero en general aceptó los libros pero haciendo hincapié en la necesidad de hacerles algunos cambios, enfatizó que el aspecto moral debería ser abordado en la familia¹⁰. Podemos afirmar que los sectores conservadores fueron cambiando algunas de sus posturas, en particular conformaron un discurso en el cual se ubican a favor de la educación sexual en la escuela, pero como una función complementaria del papel de la familia y bajo principios de la moral conservadora. (Ver Sagrada Congregación para la educación católica. Orientaciones Educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual 1983).

Años después, ciertos sectores sociales, entre ellos académicos, políticos, profesionales de la salud, han criticado el reduccionismo de la sexualidad en la escuela, al enfatizar los aspectos biológicos y reductivos así como el enfoque predominantemente informativo de estos contenidos y la insuficiencia de los mismos para contribuir a las problemáticas sociales con base en las cuales se incorporaron, concretamente las políticas poblacionales (Meneses 1991, 285; Conapo 1988; Aguilar 1996, 774; Schlosser, 1992). Sin embargo habría que considerar las condiciones del contexto social e institucional, en el que se introdujeron estos temas al

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

currículum así como la historia de evasiones y negaciones de la sexualidad en particular en el ámbito de la educación formal, lo cual me lleva a plantear, que en su momento, estas innovaciones representaron un paso decisivo para poder hablar de sexualidad en la escuela, por lo menos en su aspecto reproductivo, tanto biológica como socialmente.

Por otro lado, en el ámbito de la educación no formal, la política educativa del sexenio ubicó a la educación sexual como una estrategia en la planeación del crecimiento poblacional. La políticas de población representaba una de las prioridades del desarrollo social y económico.

En 1973, el sector público asume la responsabilidad de los programas de planificación familiar al decretar la nueva Ley General de Población, en la que se proclama la libertad de los individuos a decidir sobre el número de hijos y el momento de tenerlos, derecho que poco después fue incorporado en el Artículo 4o. constitucional junto con la plena igualdad jurídica entre el hombre y la mujer. Como parte de la política demográfica y en respuesta a la necesidad de profundizar en el estudio de la sexualidad y de la población se crea el Consejo Nacional de Población (1974) y más tarde se inicia un Programa Nacional de Educación Sexual (1976) como respuesta a los debates en torno a la modificación del libro de texto gratuito.

El Programa Nacional de Educación Sexual busca una transformación significativa de la sexualidad y toma en cuenta la necesidad de abarcar a los diferentes grupo que influyen en ella. Una mayor extensión y proyección de la educación sexual exige la búsqueda y la puesta en práctica de los caminos más viables y efectivos para garantizar la continuidad de los programas así como la ampliación de su cobertura. (CONAPO 1979)

Entre los objetivos de este programa se encuentra la institucionalización de la educación sexual, a partir de la incorporación de esta línea en organismos públicos y privados a nivel nacional. Para ello se capacitó al personal de instituciones del sector de la educación formal (SEP), de salubridad y seguridad social (SSA, IMSS, ISSSTE), de educación de adultos y organizaciones juveniles (CREA).

La mujer y los jóvenes fueron los principales sujetos a quienes se dirigieron estas políticas. Sujetos que, además de venir demandando un lugar dentro de la sociedad eran puntos claves en el desarrollo social, político y económico del país, dado su potencial reproductivo (tener hijos) productivo (mano de obra) y educativo.

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

Como parte del ambiente de participación social y política, impulsado por el gobierno, sectores de la sociedad civil se dieron a la tarea de formar instituciones que abordaran aspectos de sexualidad, salud y educación. Si bien ya había antecedentes de este tipo de instituciones, en esos años inician o se consolidan una serie de instituciones como son : La Fundación Mexicana de Planificación Familiar (MEXFAM), Asociación Mexicana de Educación Sexual (AMES), Centro de Orientación para Adolescentes (CORA), Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población (IMIFAP), Instituto Mexicano de Sexualidad (IMESEX), Comité PROVIDA, entre los más importantes a nivel de continuidad hasta los noventa. La mayor parte del trabajo de estas organizaciones ha sido en el ámbito de la educación no formal, es decir la dirigida a grupos específicos de la población a través de acciones en ámbitos como la familia, la comunidad, los grupos juveniles. Cabe destacar que han desarrollado un importante trabajo en el área de formación de especialistas en la materia (Vázquez 1993, 43- 55).

Estas instituciones enfocaban, además de las repercusiones demográficas, problemáticas que van más allá de los aspectos biológicos y reproductivos de la sexualidad, como son: el ejercicio integral, racional, placentero y responsable de la sexualidad, cambios en los papeles genéricos y en los patrones de relación entre los sexos.

A partir de esos años se puede hablar de la institucionalización de la educación sexual en México y con ello la posibilidad de identificar varios discursos en torno a la misma¹¹. En términos generales podemos ubicar dos discursos, ambos a favor de la educación sexual en la escuela pero con diferentes sentidos. Entre los puntos en común encontramos la defensa de una educación integral que incorpore valores humanos (cuya concepción difiere de un grupo a otro). Los puntos de debate entre ambas posturas son: los medios anticonceptivos, el aborto, las relaciones pre y extramaritales, los objetivos del sexo, los roles de género, las formas y organización de la enseñanza, entre otros.

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria.

En los setenta se hace una reforma trascendente al plan de estudios de la escuela secundaria. Como parte del proceso de reforma educativa y en el contexto de las condiciones sociopolíticas mencionadas en el apartado anterior, se llevaron a cabo seis seminarios

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

regionales y, específicamente en el realizado en Veracruz (1974) se recomendó entre otros aspectos, impartir educación sexual en este nivel educativo (Meneses 1988, I, 197).

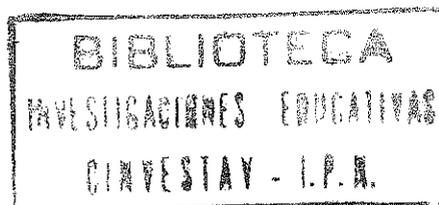
El plan de estudios se concretó finalmente en la Reunión de Chetumal (1974). Este plan quedó estructurado programáticamente en dos modalidades equivalentes: áreas de aprendizaje y asignaturas o materias. Se definieron como grandes objetivos de este nivel educativo: la educación personal, la educación nacional, humanista, científica, técnica y artística y **la educación para la salud y la sexualidad**. Estas últimas se encaminarían a la formación de hábitos y actitudes deseables y hacia la paternidad responsable y la planeación familiar.

Estos objetivos se concretaron a su vez en objetivos generales, particulares, específicos y sugerencias de actividades en el área de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en el caso del plan de estudios por áreas, y en las asignaturas de Biología, Civismo, Historia y Geografía en el caso del plan por asignaturas. Si bien se afirma que los programas de las asignaturas se desprendieron de los de las áreas (SEP 1977, 10), en la revisión de los programas de cada área y asignaturas equivalentes encontramos algunas diferencias sobre todo a nivel de objetivos específicos y sugerencia de actividades. En general los programas por asignaturas comprenden mayor cantidad de contenidos. A continuación mencionaré de manera general los temas relacionados con la educación sexual por grado.

Con respecto al área de Ciencias Naturales se definen tres objetivos generales del área, los temas de educación sexual se desprenden de los siguientes:

- Propiciar en el alumno el conocimiento y la comprensión de la naturaleza y de sí mismo como parte de ella.
- Estimular la participación activa del educando en el restablecimiento del equilibrio ecológico.

Los contenidos que se pueden desglosar a partir de los objetivos generales, particulares, y específicos son los siguientes:



Ciencias Naturales y Biología^{12*}.		
Contenidos de sexualidad.		
1er. grado.	2o. grado	3er. grado
<p>Uso razonado y responsable de la capacidad reproductora.</p> <p>Relación entre nutrición, crecimiento y desarrollo en los organismos (plantas y animales).</p> <p>Cambios psicossomáticos, actividad glandular y función reproductora (animales, seres humanos).</p> <p>Madurez sexual como manifestación del desarrollo (plantas, animales y seres humanos)*</p> <p>Reglas higiénicas (importancia, en la persona, hogar, escuela y comunidad; higiene mental).</p> <p>Anatomía y Fisiología del aparato reproductor masculino y femenino. En biología se señala el mismo contenido bajo el tema "normas de higiene sexual".</p> <p>Consecuencias del crecimiento excesivo de la población.</p> <p>Planificación familiar.</p> <p>Tabaquismo, alcoholismo y drogadicción</p>	<p>Reproducción sexual de vegetales</p> <p>Crecimiento, desarrollo, dimorfismo sexual en animales y seres humanos.</p> <p>Relación biológica entre el desarrollo somático y la madurez sexual (plantas, animales, seres humanos, caracteres sexuales secundarios).</p> <p>Maduración del aparato reproductor humano y su función en la continuación de la especie.</p> <p>Producción de espermatozoides y de óvulos.</p> <p>Eyacuación y menstruación como fenómenos fisiológicos normales que inician en la adolescencia (higiene personal durante la menstruación).</p> <p>Fecundación, embarazo y parto en la reproducción humana (higiene física y mental durante y después del parto, cuidados)</p> <p>Importancia del equilibrio ecológico entre las especies</p> <p>Capacidad reproductora de plantas, animales y seres humanos</p>	<p>Genética (plantas, animales, seres humanos)</p> <p>Anomalías que presenta la reproducción humana (enfermedades venéreas, parto anormal).</p> <p>Cuidados de la madre y del hijo durante el embarazo, parto y postparto.</p> <p>Responsabilidad de la pareja humana ante el problema de la explosión demográfica.</p> <p>Equilibrio entre población mundial, recursos naturales y productividad como condición necesarias para el bienestar y la prosperidad</p>

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

En este cuadro podemos apreciar la importante cantidad de temas relacionados con la sexualidad, sobre todo desde el punto de vista de la reproducción humana. En primer lugar se ubica al ser humano como parte de los organismos vivos y se abordan también sus particularidades como ser humano. Estas particularidades se refieren a sus aparatos reproductores humanos, cambios físicos y psicológicos del adolescente, eyaculación, menstruación, hábitos de higiene en la adolescencia y cuidados materno- infantiles y anomalías de la reproducción humana (enfermedades venéreas y problemas en el parto).

Por otro lado vemos como el tema de reproducción humana se aborda enfáticamente desde su relación con los problemas demográficos, lo cual sirve como fundamento, dentro del mismo programa, para recomendar el control natal, concretamente se hace alusión al concepto de "planificación familiar". Así también, en el caso del primer año encontramos junto con estos temas el de prevención de adicciones.

Como parte de los objetivos generales del área de Ciencias Sociales se ubica el "proporcionar al alumno las bases de una educación sexual orientada hacia la paternidad responsable y la planificación familiar, con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad" (SEP 1977b, 11).

**Ciencias Sociales.
Civismo, Historia y Geografía*
Contenidos de sexualidad**

Contenido	Ubicación
La familia como base de la sociedad. Organización familiar cambios en la estructura familiar cohesión y desintegración familiar leyes de protección social y económica de la familia importancia de la familia para la integración de la nacionalidad mexicana	C.S y Civismo 1er grado Civismo 3er. grado
Características demográficas de México. Estructura y distribución de la población Problemas derivados de la explosión demográfica Causas de la explosión demográfica* Características demográficas de su comunidad* Planificación familiar*	C.Sociales. Geografía 1er. grado Civismo 1er y 3er grado. Historia 1er. grado Civismo 1er grado Civismo 1er grado

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

Consecuencias de la explosión demográfica en el mundo	C.S. 1er y 2o grado. Historia 1er grado
Características demográficas de las regiones del mundo	Geografía 3er. grado
Disminución de los recursos naturales como amenaza para la supervivencia	C.S. 1er grado
Intervención del gobierno a nivel mundial con respecto a problemas como la explosión demográfica*	Historia 1er grado
Intervención de la tecnología en la distribución de la población*	Historia 3er grado

En este cuadro vemos el énfasis dado a la familia como parte de la organización social y a los problemas demográficos del país y del mundo, temas que de alguna manera aluden a la dimensión social de la reproducción humana e implícitamente ubican la sexualidad humana en el marco de la familia como institución y con una trascendencia social, política y económica dada las repercusiones de su carácter reproductivo, en el crecimiento poblacional.

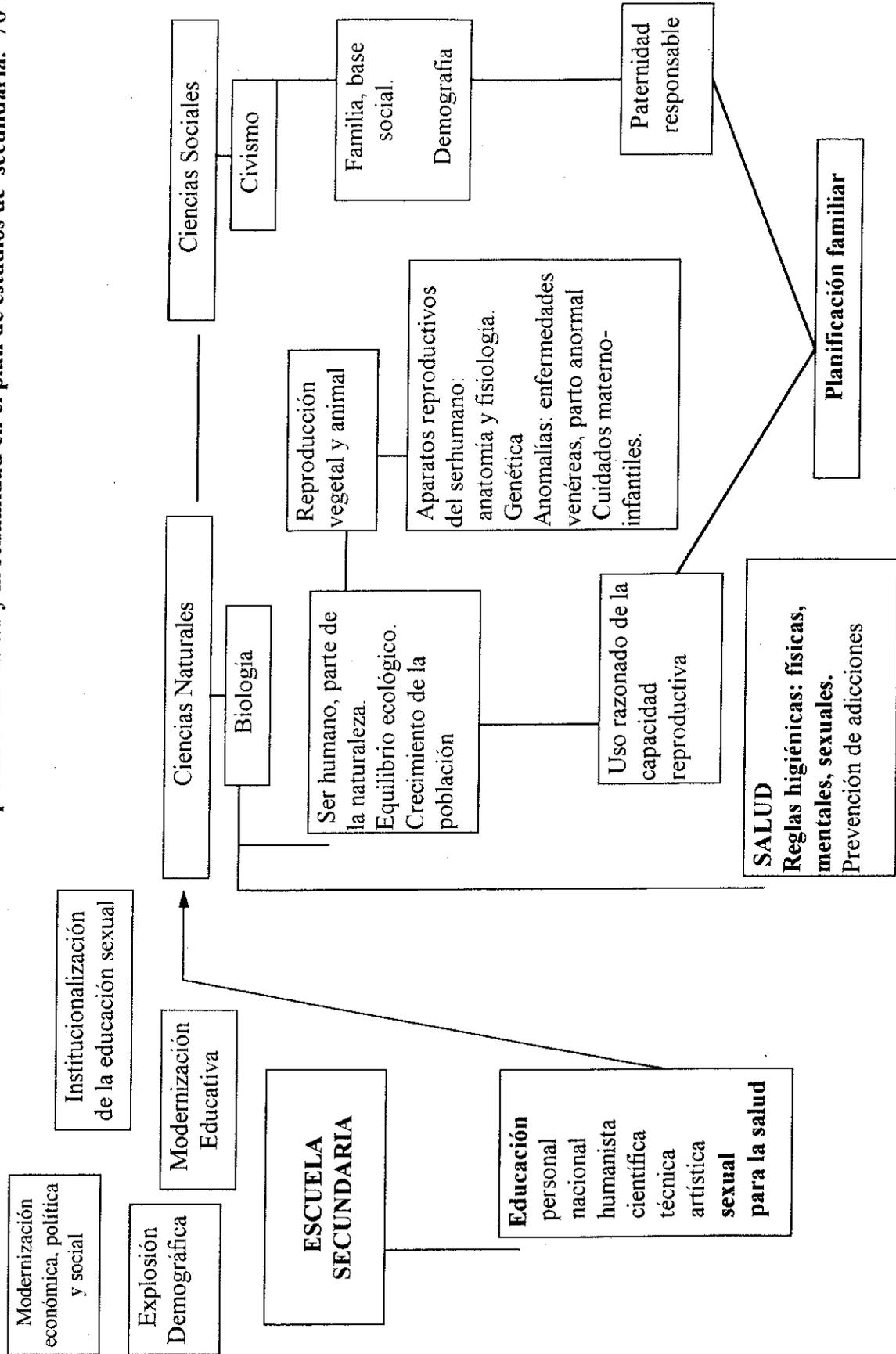
Por otro lado cabe mencionar que, por como parte del trabajo de algunas áreas de la SEP, en los años ochenta en particular, la educación sexual forma parte de algunos programas o proyectos educativos como es el caso de Educación Especial (SEP, DGEE, 1984) y el Departamento de Producción y Difusión de Higiene Escolar (1988), todo esto bajo la línea de educación para la salud.

Puntualizando (Esquema 3)

Es desde la perspectiva de salud e higiene que, en los años setenta, aparece como parte del discurso educativo oficial el término “educación sexual” junto con el de “educación para la salud”. Se mantiene su ubicación en el área biológica y cívica. En el área biológica, se parte, como en los planes de estudio anteriores, de la reproducción vegetal y animal, con la diferencia que ahora sí se habla, y ampliamente, de la reproducción humana. Continúa ubicado junto a las reglas higiénicas y la prevención de adicciones. Se enfatiza los problemas y consecuencias negativas del ejercicio sexual (enfermedades, anomalías) y el sentido que se incorpora fuertemente es el del crecimiento poblacional como consecuencia negativa de la sexualidad.

Podemos decir que el plan de estudios de los años setenta representa la puesta en el discurso de la sexualidad. Discurso permeado por dos perspectivas: la científica (biológica predominantemente) y la social (problemática demográfica). La problemática demográfica que se conceptualizó como uno de los principales impedimentos del desarrollo social y económico permeó este discurso sobre la sexualidad, quedando latentes o bien circulando en los ámbitos

Esquema 3. La salud y la sexualidad en el plan de estudios de secundaria. 70's



extraescolares sentidos diversos acerca de la sexualidad, como son el placer, la redefinición de roles genéricos, la formación de valores, el concepto integral de la sexualidad, entre otros.

1.3 LA EDUCACION SEXUAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA UNA NECESIDAD IMPOSTERGABLE (90's).

Construcción discursiva de una necesidad social

Necesidades de la vida contemporánea.

El actual plan de estudios para secundaria justifica la obligatoriedad de la escuela secundaria como una necesidad nacional de primera importancia, ya que “la modernización económica, política y social requiere de una población mejor educada” (SEP 1993, 9). El plan de estudios toma como fundamento las necesidades básicas de aprendizaje, en el sentido de dar al joven la posibilidad de continuar su aprendizaje con independencia de la escuela, facilitar su incorporación al mundo del trabajo y coadyuvar a la “solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (SEP 1993, 12).

Vemos entonces como la vida contemporánea es un referente fundamental en este plan de estudios. En este sentido es actualmente aceptada la creciente complejidad del mundo contemporáneo y la crisis de los sistemas educativos (Tyler 1973, Taba 1974, Sacristán 1989, Eggleston 1983, Prawda 1987, por mencionar algunos). Esta complejidad, de acuerdo a estos autores, ha sido ocasionada, en parte por el acelerado desarrollo científico y tecnológico a la par de nuevas relaciones económico, político y sociales a diferentes niveles: mundial, nacional, comunidad, familia e interindividuales.

Como parte de éstas necesidades de la vida contemporánea podemos ubicar la dimensión de la salud. Al respecto Prawda (1989), sostiene que hay un rezago sin precedente en nuestro sistema educativo respecto al veloz desarrollo científico y tecnológico a nivel mundial, en particular en el campo de la salud:

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

Al constituirse la Organización Mundial de la Salud a fines de la segunda guerra mundial, su primera batalla fue de índole curativo-preventiva... En la segunda etapa, que cubre el periodo de los sesenta y setenta, una vez controladas estas epidemias a nivel mundial, el énfasis de la OMS fue la prevención. Así se fortalecieron programas de planeación familiar, salud materno-infantil, nutrición e ingeniería sanitaria. En 1978 [a partir de un pronunciamiento internacional], se inició la tercera etapa de trabajo de esa organización, en ella, el énfasis se ha puesto en la "educación para la salud" (Prawda 1989, 160).

En el ámbito de las políticas nacionales podemos ver la formulación de la salud como una necesidad social en dos instancias. Por un lado, en la Ley General de Salud Pública (febrero de 1984) en la que se plantea como objetivo la educación para la salud

Fomentar en la población el desarrollo de actitudes y conductas que le permitan participar en la prevención de enfermedades y accidentes, proporcionar conocimientos sobre las causas de las enfermedades y de los daños provocados por el ambiente, orientar a la población sobre diversas materias como: nutrición, salud mental, bucal, educación sexual, planificación familiar... (el subrayado es mío. Ley General de Salud, Diario Oficial, México 7 de febrero de 1984, 38-39).

Por otro lado, en el marco del Encuentro Nacional de Educación Sexual, (junio 1992), Manuel Urbina, Secretario del Consejo Nacional de Población, sostiene que el Programa Nacional de Población¹³ en esos momentos (1992), tienen un carácter de programa especial del Plan Nacional de Desarrollo, lo que implica la obligatoriedad para todas las dependencias del gobierno, de programar actividades en la materia y prever los recursos presupuestales correspondientes, incluyendo la Secretaría de Educación Pública.. Así también, se pronunció a favor de que los contenidos de la educación sexual fueran incluidos en los programas de estudios de educación básica. Si bien la educación sexual ha sido una importante línea de acción de esa institución del Estado, para esos momentos, se estaban construyendo consensos con respecto a la necesidad de revisar los contenidos de sexualidad en el ámbito escolar.

... es imperiosa la necesidad de enfrentar la persistencia de enfermedades de transmisión sexual y, de manera especial, la relativa al virus de Inmunodeficiencia Humana... Otro aspecto... es el relativo a los embarazos no deseados, particularmente los que ocurren entre los adolescentes y jóvenes, así como aquellos de alto riesgo para la salud materno e infantil (Urbina 1992, 33).

Podemos afirmar que la educación de la sexualidad, desde la perspectiva estatal, se asocia con problemas individuales y sociales a los cuales se requiere dar una solución: comportamiento reproductivo, control de las enfermedades de transmisión sexual, salud materno infantil, riesgos

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

de los embarazos a determinadas edades, aborto, abuso y violencia sexual... todos ellos englobados en el marco de la salud pública.

Un hecho que, podemos afirmar, aceleró este proceso de construcción de consensos con respecto a la necesidad de revisar los contenidos de educación sexual en el currículum formal de la educación básica, fue la irrupción, en los años ochenta, del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida¹⁴, en torno a lo cual la educación de la sexualidad ha tenido otros sentidos.

Por un lado, el SIDA, se suma a la serie de prejuicios y creencias morales que afectan a la sexualidad. Me refiero al reforzamiento del modelo sexual propuesto por grupos conservadores, en el que los sentidos centrales de la sexualidad son: el ejercicio de la sexualidad sólo en el marco de la relación heterosexual, monogámica, para la reproducción o en el marco del contrato matrimonial, el rechazo a la prácticas “anormales”, la marginación de grupos clasificados por su preferencia sexual y cierto rechazo cultural a los líquidos corporales. Dentro del discurso conservador, el SIDA es visto como el castigo divino contra el libertinaje sexual y las desviaciones aberrantes de los seres humanos (Sepúlveda y Rico, 1989). Las medidas de protección social bajo este discurso sería “la protección de los inocentes” a través del aislamiento de los “culpables” y la educación sexual basada en los principios mencionados (Sagrada congregación para la educación católica 1893).

El discurso progresista, enfatiza la responsabilidad y comunicación en las relaciones sexuales, la importancia no sólo de informar a la población sino llevar a cabo procesos reeducativos, la defensa de los derechos humanos de los enfermos y el énfasis en el uso del condón con fines de prevención. Las medidas de protección social propuestas en este discurso son el cambio de prácticas y concepciones sexuales, la educación sexual y la búsqueda de la cura. El llamado “sexo seguro”, propone además del uso creativo del condón, la exploración del cuerpo como un campo amplio de placer erótico.

Para la población en general representa un llamado a cambiar sus conceptos y comportamientos en torno a la sexualidad.

SEXO SEGURO: Mitología y Metodología de un nuevo lenguaje amoroso. La presencia del SIDA en la década que agoniza este año, ha venido a cuestionar y a

conmover profundamente el inconsciente colectivo respecto a nuestra sexualidad ¿Qué se vale, qué no se vale? ¿hasta dónde puedo “estrenar mi cuerpo”, ejercer mi sexualidad sin exponerme a la muerte? ¿el matrimonio y la monogamia -real o supuesta- son la única alternativa real ante el callejón sin salida de la castidad?... (El Nacional, Suplemento Sociedad y SIDA 1/X/90).

Por otro lado el SIDA ha sido una justificación al impulso de acciones educativas de organizaciones civiles y de instituciones públicas, tanto del sector salud como de educación, ya que se considera un problema de salud pública. El Estado declara la insuficiencia de recursos económicos para atender a los enfermos y se ubica a la educación como el medio preventivo de primer orden.

La salud sexual del adolescente, una necesidad mundial.

En particular la salud sexual de los adolescentes es un asunto de discusión a nivel internacional. Como parte de los cambios sociales actuales a nivel mundial se reconocen una serie de problemas sociales urgentes por solucionar. Uno de estos problemas es el nivel de vida de grandes grupos y sectores de la población, en particular niños y jóvenes: “El programa de Salud de los Adolescentes de la Organización Mundial de la Salud fue establecido para ayudar a elevar el nivel social y el desarrollo físico, mental y de salud de los jóvenes entre las edades de 10 y 24 años en todo el mundo” (Frideman y Ferguson 1993). También existe un Programa Regional de Salud Integral del Adolescente (OPS 1990). En este programa se ubica la atención a la población adolescente y juvenil con fines preventivos de problemas tales como: embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual, en particular el SIDA, el consumo excesivo de tabaco, alcohol, drogas y la violencia.

La sexualidad humana y reproductiva, en el discurso de la OPS, es parte del concepto de “salud integral del adolescente”. Este concepto abarca aspectos tales como: crecimiento y desarrollo durante la adolescencia, aspectos adversos del uso de drogas, alcohol y tabaco, prevención de accidentes, salud oral, interacción social (familia y pares), proyecto de vida, acceso al mercado laboral y uso de recursos de la comunidad.

Así también encontramos acciones internacionales de asociaciones civiles en favor de los derechos de la mujer, encontramos la salud sexual y reproductiva como parte importante de estos discursos, en particular con respecto al embarazo adolescente:

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

En líneas generales, el matrimonio y la maternidad prematuras pueden reducir drásticamente las oportunidades de educación y empleo de las niñas y, probablemente, perjudicar a largo plazo la calidad de su vida y de la vida de sus hijos. No se suele enseñar a los adolescentes a respetar la libre determinación de la mujer y a compartir con ella la responsabilidad que conlleva las cuestiones relativas a la sexualidad y a la reproducción (Plataforma de Acción de la IV Conferencia de la Mujer, Beijing 1995. Capítulo IV, párrafo 93)

Como parte de los derechos de los adolescentes en la Declaración del Congreso Internacional sobre educación y desarrollo celebrado en Estambul (1992) se afirma que los jóvenes tienen los mismos derechos que los adultos en el campo de la salud y la sexualidad: el derecho a elegir si desean tener una vida sexual o no, el derecho a la información, a la anticoncepción, al aborto seguro y a la protección contra enfermedades, a la confidencialidad y a poder confiar en quienes ofrecen prestarles ayuda. (Conciencia Latinoamericana 1996, 12).

Entre las justificaciones de esta preocupación por la salud del adolescente se afirma que muchos de los modelos de conducta que influyen sobre la salud en la edad adulta tienen su origen en la adolescencia (Frideman y Ferguson 1993, 297).

El aspecto demográfico es de suma importancia para los gobiernos, sobre todo por su impacto en la demanda hacia los sistemas de salud, educación y trabajo.

En 1990, la población adolescente y jóvenes (sic) -10 a 24 años- constituye alrededor del 31% de la población total de América Latina y el Caribe. En México el 50 % del total de la población es menor de 19.7 años. Se estima que en 1990 el 75% de la población joven de la región vivía en zonas urbanas. (Maddaleno y Suárez 1995, 70)

Entre las condiciones de morbilidad del adolescente se encuentra: tuberculosis (relacionada con condiciones de vida), la fiebre reumática (relacionada con el acceso a servicios médicos) y el Síndrome de inmunodeficiencia adquirida (relacionada con estilos de vida y conductas de riesgo¹⁵). México se encuentra entre los países de la región, que han notificado mayor número de casos de SIDA en adolescentes (Maddaleno y Suárez 1995).

La salud del adolescente, de acuerdo con Anameli Monroy (1995) además de impactar en el ámbito individual de los sujetos, representa un campo potencial de construcción de condiciones presentes y futuras que repercuten en los sistemas económico, político y sociales de las sociedades actuales, en las que una importante proporción de la población son jóvenes

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

marginados de las actividades productivas. Esta marginación repercute en la necesidad de aumentar la capacidad de retención del sistema educativo por un lado, pero también en situaciones que afectan a la colectividad en su conjunto tales como la vagancia, delincuencia, embarazo no deseados, abortos, farmacodependencia y con ello, la dificultad de que los jóvenes lleguen a ser autosuficientes y la permanencia en el círculo de la pobreza de importantes sectores de la población.

A nivel político, la juventud, sobre todo a partir de los movimientos de los años sesenta, ha representado una fuente potencial de cuestionamiento al orden social y a la vez la posibilidad de la renovación de dicho orden. Por un lado puede amenazar la estructura de poder pero por otro, puede ser un instrumento del sistema para debilitar movimientos sociales (Leñero 1990, Careaga 1974, Alvarez 1983, Paz 1987).

Desde los antecedentes de la educación sexual y en particular lo que se refiere al estudio de la adolescencia, los médicos y actualmente los sexólogos¹⁶, han sido los actores principales en el desarrollo de estos campos. Silber (1995) hace un recorrido histórico rastreando los antecedentes de estos estudios, para lo cual se remonta a principios de este siglo. Afirma que es hasta mediados del siglo XX, que se producen una serie de hechos que estimularon el interés por el estudio de los adolescentes, entre ellos el enfoque preventivo de la salud pública y los avances en la investigación científica con respecto a la biología de la pubertad y la adolescencia.

El papel actual de la escuela en el campo de la salud y la sexualidad .

Rosa María Torres (1993, 45) afirma que, con la incorporación de contenidos en los planes de estudio, tales como educación en valores, población, salud, prevención del SIDA, entre otros, se pretende salvar una situación de evidente obsolescencia curricular y rezago entre el “saber escolar” y el “saber social”.

Este problema de obsolescencia curricular es uno de los fundamentos de los actuales cambios curriculares en diferentes países. Gimeno (1989, 85) sostiene que los aprendizajes escolares se mantienen muy disociados del aprendizaje experiencial extraescolar de los alumnos y que la aparición de los nuevos recursos y técnicas de comunicación cultural en la sociedad a través de medios escritos, audiovisuales e informáticos, está devaluando de manera acelerada el valor de

la institución escolar. Sin embargo habría que preguntarnos qué pasa en lugares donde el acceso a estas nuevas técnicas de comunicación cultural se halla bastante restringido.

Chevallard (1980, 15) sostiene que los contenidos y métodos se ven sometidos a procesos de obsolescencia, lo cual implica un desajuste con el medio. Por un lado pueden desgastarse dentro de un ciclo de enseñanza (obsolescencia relativa) y por otro lado y a la vez pueden verse como desgastados en función de las demandas sociales y el avance científico (obsolescencia externa). Es decir, la obsolescencia, más que ser un problema específico de la época actual, correspondería a la misma dinámica del sistema de enseñanza, que se ve con mayor claridad en una sociedad con un desarrollo acelerado en ciertas áreas, pero a la vez tiene sus particularidades en función del desarrollo desigual de las diferentes regiones como sería el caso de México.

El reto de superar la obsolescencia y cumplir con funciones de socialización, atendiendo la globalidad del desarrollo personal lleva a José Gimeno a plantear que:

A los currícula modernos se les exige que, además de las áreas clásicas del conocimiento, impartan nociones de higiene personal, de educación vial, de educación sexual, educación para el consumo, que fomenten determinados hábitos sociales, que prevengan contra la droga... que respondan a las necesidades de una cultura juvenil con problemas de integración en el mundo adulto, que atiendan a los nuevos saberes científicos y técnicos... (Gimeno 1989, 69).

El contenido de la cultura general y la pretensión de preparar al futuro ciudadano, afirma Gimeno (1989, 65) implica la demanda de que el curriculum se ocupe de otros saberes y destrezas además de las áreas de conocimiento clásicas. Se le pide a la educación formal una preparación básica para comprender el mundo que nos ha tocado vivir y que cumpla funciones que antes cumplían otras instituciones¹⁷. Como hemos visto a lo largo de este capítulo los contenidos de higiene personal en particular han estado presentes desde la fundación de la escuela secundaria en nuestro país, sin embargo, de acuerdo al planteamiento del autor, podemos decir que se hace necesario que dichos contenidos se ubiquen como parte de otros contenidos con un sentido formativo más amplio, entre ellos el de educación sexual. Por otro lado, a nivel de políticas educativas, se busca que la escuela llegue a amplios sectores de la población y prolongar su permanencia en ella. Lo cual implica que la escuela sigue teniendo un valor social pero que se hace necesario su renovación en función de las demandas sociales.

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

En el caso del plan de estudios de secundaria se justifica la incorporación de la Orientación Educativa ante la necesidad de que los “estudiantes se informen y reflexionen sobre los procesos y problemas que típicamente influyen de manera directa sobre su vida personal” (SEP 1993, 187). Esto coincide con los planteamientos del discurso pedagógico moderno, el cual ha sostenido la importancia de atender a la globalidad del desarrollo personal y las necesidades e intereses de los alumnos¹⁸.

En los programas internacionales de atención al adolescente se ubica al sistema educativo como una factor protector de la salud integral del adolescente, junto con la familia y el propio adolescente (Serrano 1995, 7). Se menciona a la escuela en acción conjunta con otras instituciones: sistemas de salud y educación, trabajo, promoción social, deportes, comunicaciones y organizaciones de la comunidad.

Los contenidos de salud sexual están justificados en dos sentidos: como parte de problemáticas sociales y como respuesta a necesidades individuales. El negar uno u otro sentido nos puede llevar a perder la dimensión de dichos contenidos tanto en el plan de estudio como en su puesta en marcha en el aula.

La salud y la sexualidad en el actual plan de estudios de secundaria

La negociación de la educación sexual formal en el proceso de reforma curricular

El actual plan de estudios de la escuela secundaria (1993) es producto de un proceso de reforma educativa, el cual dio inicio con una consulta nacional y la formulación del Programa de Modernización Educativa 1989- 1994. Entre las prioridades de este programa se encontraba la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza . En 1990 se elaboraron planes y programas experimentales para primaria y secundaria, los cuales fueron aplicados dentro de la llamada “ Prueba Operativa” ¹⁹.

En esta Prueba Operativa, se diseñaron y experimentaron, bajo la línea de educación para la salud dos programas, uno para primer grado y otro para el segundo de secundaria. En el primer grado se proponía un programa de Higiene y Conservación de la Salud, en el que, como parte de un enfoque de salud integral, se abordaba el tema de las enfermedades de transmisión sexual

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

entre ellas el SIDA. Para segundo grado la propuesta era un programa denominado Adolescencia y Desarrollo, en el cual se abordaba la etapa de la adolescencia y en particular aspectos psicosociales de la sexualidad. El tema de higiene sexual no aparece como tal en los programas mencionados.

Estos programas estuvieron a cargo de la SEP y del IMIFAP (Instituto Mexicano de Investigaciones de Familia y Población A.C)²⁰. Los resultados del estudio evaluatorio²¹ que llevó a cabo el IMIFAP y reportados en Pick, Hernández, Alvarez and Vernon (1992, 1, ii, trad. mía) fueron:

- Los estudiantes que participaron en el curso de “Adolescencia y Desarrollo” incrementaron significativamente su conocimiento de los temas del curso
- Los maestros que fueron capacitados antes del curso, incrementaron significativamente sus conocimientos y adquirieron actitudes más convenientes para enseñar el curso
- Más de $\frac{3}{4}$ de los padres de familia, estudiantes y maestro opinaron que el curso debería ser extendido a todas las escuelas secundarias del país.
- Más del 85% de los padres están a favor de que en la enseñanza se expliciten los contenidos de sexualidad y contracepción incluidos en el curso
- Cerca del 90% de los estudiantes sintieron que el curso había facilitado la comunicación con sus padres, maestros y amigos sobre los temas de la clase. La mayoría de los estudiantes sintieron que el curso había sido útil para ellos y más de $\frac{3}{4}$ dijo que les había gustado mucho.

Una vez más, como en otros momentos en los que se pretendió formalizar la educación sexual, grupos conservadores, representados por la Unión Nacional de Padres de Familia protestaron en contra de este proyecto²², acusando a la SEP de empujar a la juventud hacia el libertinaje sexual y demandaron la cancelación de la prueba operativa. A pesar de esos ataques el entonces Secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett Díaz, declaró que el proyecto continuaría.

Durante el segundo semestre del año escolar hubo un cambio de Secretario y con ello una revisión de lo realizado hasta ese momento en la reforma educativa. En esta revisión, como respuesta a la presión de grupos conservadores, se había quitado de la propuesta de plan de estudio el programa de Adolescencia y Desarrollo. Sin embargo, la Directora de IMIFAP,

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

Susan Pick, presionó a las autoridades y a la opinión pública, a través de un número considerable de desplegados en los periódicos en los que se daban a conocer los resultados del estudio evaluatorio, enfatizando la necesidad de la educación sexual formal en nuestro país²³. Esto, significó, a diferencia de otros tiempos (30's), el uso de productos de investigación como argumento para defender una propuesta de modificación curricular.

En 1992 se publicó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Entre los fundamentos para la educación básica, se señala que todo niño debe "adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir", entre estos conocimientos se destaca la importancia de la salud.

En 1993 se dan a conocer los nuevos planes y programas de estudio, quedando contenidos de educación sexual como parte de los contenidos de "educación para la vida familiar" en varias materias²⁴. Para el caso de la secundaria se incorporaron contenidos a los programas de Biología y Civismo de primer y segundo año. En el tercer grado se incluyó la materia "Orientación educativa", cuyo diseño preliminar fue negociado y definido entre personal de IMIFAP e "influyentes figuras conservadoras" (Hernández, Alvarez y Vernon 1992, 18).

Contenidos de salud y sexualidad en el actual plan de estudios de secundaria

En cuanto a materias, el plan de estudios quedó como sigue:

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Español Matemáticas Historia Universal I Geografía General Civismo Biología Introducción a la física y a la química Lengua Extranjera	Español Matemáticas Historia Universal II Geografía de México Civismo Biología Física Lengua Extranjera	Español Matemáticas Historia de México Orientación Educativa Química Física Lengua Extranjera Asignatura opcional

El programa de Orientación Educativa

De acuerdo a lo planteado en el plan de estudios (SEP 1993, 187-190), la materia de Orientación Educativa se plantea como complemento al servicio individualizado de orientación educativa, y busca abrir un espacio para que, de manera colectiva, los estudiantes se informen y reflexionen sobre los procesos y problemas que típicamente influyen de manera directa sobre su vida personal, sirviendo además para que el orientador detecte casos particulares que requieran intervención.

Como parte del enfoque se enfatiza la oportunidad de que los estudiantes obtengan información precisa y confiable, así como propiciar la reflexión personal y la discusión. Se afirma que se deberá apoyar a los estudiantes a formar criterios propios y tomar decisiones. Se aclara que los contenidos serán flexibles, es decir que el maestro deberá priorizar, matizar o incluir temas que considere necesarios en función del conocimiento que tenga del alumno y su medio.

Se recomienda utilizar la diversidad de recursos en la enseñanza y evitar la formalización excesiva, así como propiciar la búsqueda de información por parte del alumno y el apoyo de otras instituciones.

Con respecto a la evaluación, se afirma que esta materia no deberá estar sujeta a criterios e instrumentos de evaluación de una asignatura académica, la nota final se mencionará sólo en términos de acreditado o no acreditado. Como criterios de evaluación se sugiere la asistencia, participación, cumplimiento e interés en las tareas asumidas ante el grupo.

Temáticamente esta materia se encuentra estructurada en tres bloques:

1. El adolescente y la salud, donde se abordan los cambios en la adolescencia, nutrición, deporte y recreación, así como lo relacionado a las adicciones y las enfermedades transmitidas por vía sexual, en particular el SIDA.
2. El adolescente y la sexualidad. Este bloque se encuentra dividido en tres partes:
 - Los procesos de cambio en la sexualidad durante la adolescencia, la higiene en relación con la sexualidad
 - La sexualidad como forma de relación humana. Aspectos emocionales de la sexualidad. El respeto a la integridad sexual de los otros. Madurez emocional y relaciones sexuales.

Formalización de la educación sexual en la escuela secundaria

- La sexualidad y reproducción humana. El embarazo precoz y sus efectos personales y sociales. Los métodos y recursos anticonceptivos. La maternidad y la paternidad precoces y sus efectos personales y sociales.
3. El adolescente, la formación y el trabajo, en el cual se ubica la importancia de que el joven conozca sus competencias y preferencias para decidir sobre su futura profesión y en función de ello elegir la formación post-secundaria. Se pretende dar información sobre las posibles opciones y sobre aspectos legales de trabajo.

Contenidos de salud y sexualidad en otras materias.

Los contenidos de salud y sexualidad también se abordan en otras materias y grados.

En Historia Universal (1o, y 2o) e Historia de México (3o.) se abordan en algunas unidades aspectos históricos de los avances científicos, la medicina y las instituciones de salud. En el caso de la Historia de México en la última unidad “ El desarrollo del México contemporáneo 1940- 1990”, se anota el tema de la evolución de la natalidad y la mortalidad, así también como parte de los “procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana se aborda el tema de anticoncepción.

En la asignatura de Civismo (1o) encontramos contenidos referentes a leyes, responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia en la protección de los niños y jóvenes. La salud se plantea como un derecho y un deber. También se mencionan a las instituciones públicas encargadas de la salud y la seguridad personal. Se puede decir entonces que en esta materia se aborda la dimensión socio- política de la salud.

En Biología (1o. y 2o.) ubicamos también temas de salud, en particular haciendo referencia a la sexualidad. En la unidad de Reproducción Humana (2o.) se abordan los temas de sistema reproductor, el ciclo menstrual, fecundación y embarazo, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual y genética. Esta materia pretende dar las bases para entender los aspectos biológicos y fisiológicos de la sexualidad.

En términos generales podemos considerar que el tema de sexualidad tiene un peso considerable en el plan de estudios actual a diferencia de los anteriores. Se conserva el enfoque hacia la reproducción humana en la materia de Biología y su relación con aspectos de salud (alimentación, enfermedades, tabaquismo, drogadicción y alcoholismo). El enfoque demográfico

se traspassa a los contenidos de historia. Lo novedoso es el tratamiento que se le da en civismo al ubicar dimensiones político sociales de la salud y la sexualidad como parte de ella.

La materia de Orientación Educativa representa la conjunción de contenidos de salud, sexualidad y orientación vocacional, especialmente dirigidos a las características y necesidades de los adolescentes. En particular el tratamiento de la sexualidad en esta materia se caracteriza como el abordaje de la sexualidad como forma de relación humana y la intención de darle un enfoque psicosocial. Así también resalta el tratamiento de problemas tales como el SIDA, el abuso y violencia sexual, temas “nuevos” en los programas oficiales.

La sexualidad, desde sus diferentes ubicaciones en el actual plan de estudios, se caracteriza por su parcialización, al abordarse ángulos específicos de acuerdo al enfoque de la materia. También podemos identificar su coexistencia con contenidos de salud, lo cual nos habla de un proceso de significación donde uno se entiende, complementa o resignifica a partir del otro, es decir un estrecho binomio salud-sexualidad (ver esquema 4).

La orientación educativa y los contenidos de salud como necesidad básica de aprendizaje.

Uno de los fundamentos centrales de la reforma de planes y programas fue el concepto de *necesidades básicas de aprendizaje*. Específicamente en lo que se refiere a la secundaria, en este plan de estudios se plantea, el propósito central el elevar la calidad de la formación de los estudiantes de este nivel²⁵. Esto mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país. Con esto se pretendería dar al joven la posibilidad de continuar su aprendizaje con independencia de la escuela, facilitar su incorporación al mundo del trabajo y coadyuvar a la “ solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (SEP 1993, 12)

Se señalan seis prioridades. Como tercera prioridad encontramos el fortalecimiento de la formación científica. Se propone establecer una vinculación continua entre la ciencia y los fenómenos del entorno natural y social, entre ellos la preservación de la salud y la comprensión de los procesos de intenso cambio que caracterizan a la adolescencia. En sexto lugar se anota

la inclusión de la asignatura de Orientación educativa. “ ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos , actitudes y hábitos para una vida sana , una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en una área educativa y ocupacional (SEP 1993, 14).

El concepto “necesidades básicas de aprendizaje” se ha planteado como eje de la política educativa tanto nacional como internacional. Este fue definido en foros internacionales (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), y formulado en el documento “Declaración mundial sobre educación para todos” y el “ Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” (Declaración... 1990). En su conceptualización se hace una diferenciación de las necesidades básicas de aprendizaje en dos aspectos:

- a) como herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas)
- b) contenidos básicos de aprendizaje, donde se consideran los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes (Art.1).

En el art. 5 de esta Declaración encontramos como compromiso, el ampliar los medios y el alcance de la educación básica para satisfacer las necesidades básicas de jóvenes y adultos mediante programas de capacitación, educación formal y no formal en materias tales como salud, nutrición , población, vida familiar y natalidad, entre otros.

Podemos entonces ubicar el contenido de la materia de Orientación Educativa (salud, sexualidad y trabajo) dentro del concepto de necesidad básica de aprendizaje, ya que comprende conocimientos teóricos y prácticos, así como la formación de valores y actitudes necesarios para mejorar la calidad de vida y tomar decisiones fundamentales (lo cual se plantea en la Declaración de Educación para Todos Art.1)

Así también en el “Marco de Acción”, se ubica como una de las acciones prioritarias en el plano nacional, responder a las necesidades universales y específicas de cada país y localidad

Es cierto que las necesidades varían considerablemente entre los países y dentro de ellos, y que, en consecuencia, los planes de estudio podrían verse afectados, a menudo por las condiciones locales, pero hay también muchas necesidades universales e intereses compartidos que deberían tenerse en cuenta en los planes de estudio y en los mensajes educativos. Cuestiones tales como la protección del medio ambiente, la consecución de un equilibrio entre población y recursos, la

reducción de la propagación del SIDA y la prevención del consumo de drogas
son problemas de todos (Declaración..., 1990, 8, el subrayado es mío)

Vemos entonces que problemas tales como el SIDA, el control demográfico y la drogadicción son necesidades que rebasan el plano local, ubicándose como necesidades universales

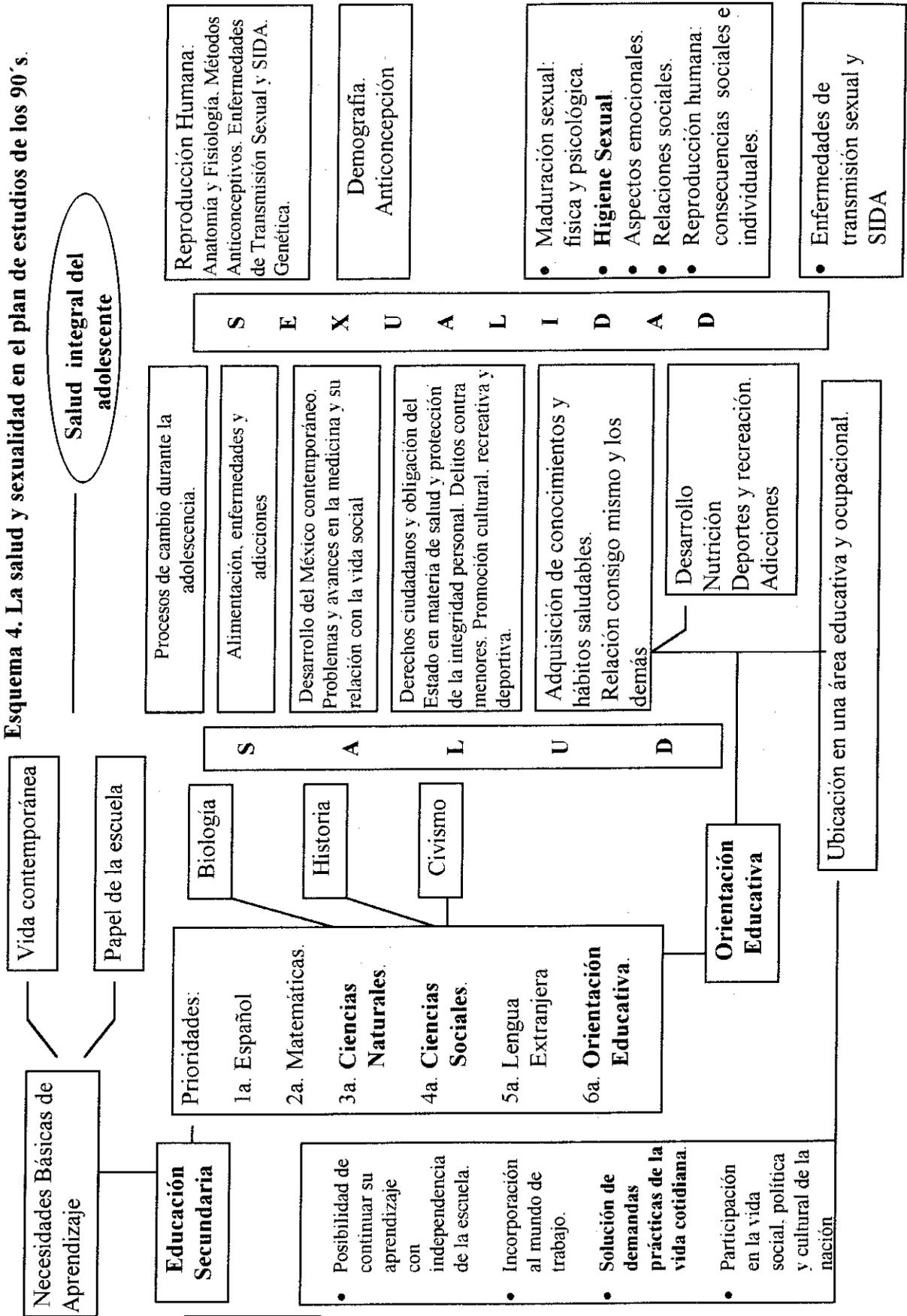
Puntualizando (Esquema 4)

El hecho de incorporar el contenido de sexualidad, salud y trabajo en general, como parte de un plan de estudios que sitúa como eje “las necesidades básicas de aprendizaje”, nos habla de cómo la definición de los planes y programas de estudio pasa por una serie de mediaciones (Quiroz, 1991). En este caso podemos afirmar que la formalización de la educación sexual en la escuela secundaria, a través de la incorporación de la materia de Orientación Educativa, es producto de negociaciones y consensos de sectores nacionales (organizaciones civiles como IMIFAP²⁶, representantes de grupos conservadores, autoridades educativas), así como de la inserción de la política educativa de nuestro país en el marco de las políticas internacionales.

Como parte de estos procesos de consenso se ha situado la educación sexual como una necesidad imperiosa con base a referentes de la vida contemporánea, necesidades sociales, las necesidades e intereses de los alumnos y la demanda hacia la escuela de atender esta parte del desarrollo del alumno. En particular la salud del adolescente, la cual incluye su educación sexual, se han construido discursivamente como una problemática social, lo cual posibilita su identificación como necesidad y su constitución en demanda social económica y política ante los gobiernos. Estos elementos son claves para legitimar, desde la racionalidad pedagógica y política el tratamiento de estos temas en el curriculum formal

La organización y selección de los contenidos de salud y sexualidad en el plan de estudios de secundaria y en particular en la materia de Orientación Educativa, puede verse como una representación de campos discursivos situados fuera del ámbito escolar, desde donde se significa la sexualidad del adolescente y el papel de la escuela. La sexualidad, en este plan de estudios, se significa como parte del desarrollo integral del adolescente, entendido esto como la satisfacción de necesidades de salud, de la vida cotidiana y la formación para la vida productiva

Esquema 4. La salud y sexualidad en el plan de estudios de los 90's



Recapitulando

El sentido de la sexualidad y su educación, se ubica desde principios de siglo, como un problema de salud y moral pública. Ha girado alrededor de los siguientes significados: sexualidad- enfermedades venéreas; sexualidad- crecimiento demográfico- anticoncepción; sexualidad- salud reproductiva, anticoncepción y SIDA. Todo ello con connotaciones morales y éticas al aludir a valoraciones del comportamiento sexual de los individuos.

La educación sexual en nuestro país, ha sido impulsada por acciones tanto nacionales como internacionales, por organismos gubernamentales y organizaciones civiles. Ha constituido un punto de conflicto entre diferentes sectores de la sociedad civil y política, es decir, además de sus connotaciones socioculturales es un elemento en la lucha por el poder, es una herramienta de oposición, de crítica, de ataque y también de participación en la conformación de proyectos de nación. Parte de la discusión en torno a la educación sexual ha sido en torno a quién debe ser el educador sexual: ¿el padre de familia, el médico o el maestro?

La connotación de la sexualidad como “problema de salud pública” ha legitimizado la intervención del Estado en el ámbito privado de los sujetos, dada la necesidad de su tratamiento individual y a la vez su intención social. Es entonces que, la escuela, por lo menos a nivel normativo y como un espacio en el que se concreta la relación Estado- sociedad, de acuerdo con Ezpeleta y Rockwell (1983, 71), ha constituido un lugar de tensión y conflicto entre diversos sectores por permitir o no, que el Estado intervenga en la educación sexual de los individuos.

Si bien desde principios de siglo y en particular en los años treinta ubicamos discursos que proponen a la escuela como un espacio de educación sexual, es hasta los años setentas y noventas que la sexualidad se conforma como parte de los objetivos y contenidos escolares.

Esto me lleva a plantear que no basta con el discurso de sujetos particulares ni con la voluntad política, sino que es la conformación de coyunturas político, económico, sociales y culturales lo que ha detenido o impulsado las acciones de educación sexual en el ámbito formal. El análisis de los planes de estudio en el contexto en el que fueron producidos, de alguna manera nos permite entender que son diferentes los tiempos y dinámicas de la escuela en su dimensión normativa y la discusión en el ámbito extraescolar. Dado que la normatividad escolar es producto de una serie de negociaciones y consensos sociales, el sentido que se le da a los contenidos en los planes de estudio son representaciones de una visión dominante en un momento dado (política y culturalmente), en este caso, acerca de lo que la escuela puede y debe enseñar con respecto al cuerpo humano, e implícitamente de la sexualidad.

El contenido de higiene sexual tiene historia, ha coexistido con los contenidos de salud en general. No aparece en el plan de estudios por una decisión sólo de orden técnico, sino que representa las voces de discursos que de alguna manera han estado presentes en la definición de la educación formal. De acuerdo con Chevallard el objeto de enseñanza, realiza un "equilibrio contradictorio entre pasado y futuro", en lo cual se juega su propia existencia como contenido a enseñar:

Para que un objeto de conocimiento pueda integrarse como objeto de enseñanza en este proceso [de transposición], es necesario que su introducción, en un momento dado de la duración didáctica lo haga aparecer como un objeto de dos caras, contradictorias una de la otra. Por un lado debe aparecer como nuevo, operando una apertura en las fronteras del universo de los conocimientos ya explorados; su novedad permite que se establezca en relación a él, entre enseñantes y enseñados, el contrato didáctico: puede ser el objeto de enseñanza, y lo que está en juego de un aprendizaje. Pero por otro lado. ... debe aparecer como antiguo, es decir autorizando una identificación (por los enseñados)... El objeto de enseñanza realiza pues un "equilibrio contradictorio entre pasado y futuro(Chevallard 1984, 44, 45)

Afirma también Chevallard, que cuando un contenido es demasiado nuevo se corre el riesgo de suscitar una tasa de fracaso demasiado elevada; cuando un contenido es viejo (obsoleto) el riesgo es que el interés en él disminuya, tanto social como por parte del maestro y del alumno (44-45).

El concepto de salud sexual puede ser leído como una de las voces médicas en el campo de la educación. Al respecto, Irma Saucedo sostiene que el término salud sexual remite al binomio salud-enfermedad, vida- muerte ²⁷. Así también el enfoque integral de la salud de adolescente, presente de alguna forma en los diferentes planes de estudio analizados, ha colocado a la sexualidad en el mismo campo de significación que el alcoholismo, la drogadicción, el tabaquismo y la delincuencia, entre otros, considerados como “conductas de riesgo para la salud”. Con lo cual, y de acuerdo con Gabriela Rodríguez “se sigue ponderando lo problemático y conflictivo (embarazos no deseados, abusos, cáncer, SIDA, enfermedades de transmisión sexual) por encima de la realización personal, del encuentro amoroso y de la dimensión placentera que está en la esencia de la sexualidad humana” (Rodríguez 1996, 730).

La higiene sexual como tema del programa es una huella del pasado, pero resignificada a partir del campo discursivo en el que se inscribe. Por un lado remite a concepciones de la sexualidad en relación a los hábitos de limpieza (física y mental o antes marcadamente moral) y prevención de enfermedades de transmisión sexual, pero por otro lado se articula con problemáticas tales como el SIDA y el cáncer. De una u otra manera constituye un significado que nos remite al estrecho vínculo construido entre la salud y la sexualidad y que permea el abordaje de la sexualidad en los diferentes planes de estudio de la escuela secundaria. Sin embargo habrá que ver cuáles son los sentidos que se construyen alrededor del mismo en la interacción en el aula.

¹ Cabe destacar los acontecimientos en el Estado de Yucatán en materia de leyes y sexualidad, bajo el gobierno de Felipe Carrillo Puerto (elegido en 1918 con apoyo del Partido Socialista del Sureste). En 1922 se propone una nueva ley de divorcio.” y se publica, por parte del estado, el folleto de la pionera de la Planificación Familiar, Margaret Sanger *La regulación de la natalidad o la Brújula del Hogar*. En este folleto se informa acerca de los métodos anticonceptivos disponibles en la época: el irrigador y supositorio vaginal, el condón, el pesario y la esponja. También se organizan dos clínicas para el control natal. Por otro lado, se tiene noticia de un decreto en el que los hombres que solicitasen servicio de una prostituta, deberían presentarle a ella un certificado de salud. (Martínez Roaro, 1991). A su vez la Liga Feminista de Yucatán, además de luchar por derechos políticos, impartían pláticas sobre el cuidado de los niños, higiene y anticoncepción.

Alfredo Saavedra (1967) afirma que a finales del siglo pasado y principios del presente, ya existía la inquietud de orientar al público en problemas de sexualidad, desde el punto de vista de la prevención de las enfermedades venéreas y la educación moral, entre otros temas. Como fundamento de lo anterior enlista un gran número de pronunciamientos al respecto, los cuales eran hechos principalmente por doctores, sociedades medicas, instituciones de educación superior y de salud. Entre estos hechos podemos mencionar los siguientes:

En 1988, el doctor Ramón Estrada desarrolla su tesis "Algunas ligeras consideraciones sobre la falta de higiene infantil en México". Este documento critica la falta de educación sexual de las niñas así también afirma que el exceso de pudor mal entendido hacen que los jóvenes oculten cuanto a su cuerpo se refiere, aún en caso de enfermedad grave. En 1908, el doctor Ricardo Cícero escribe un trabajo en el que expone la forma de combatir la sífilis. En ese mismo año la Sociedad Mexicana Sanitaria y Moral de la Profilaxis de enfermedades venéreas, inicia la publicación de un periódico titulado "Cruz Blanca" en el que se exponen artículos sobre el combate a las enfermedades venéreas bajo el tema de educación sexual. En 1912 se organizan ciclos de enseñanza de educación sexual en la Universidad Popular Mexicana, los contenidos que se abordaban era el de enfermedades de transmisión sexual, salud materno infantil y puericultura

² Los ataques a la educación sexual en las escuelas tanto en los años treinta como setenta se dan como o parte de la oposición de ciertos sectores a la intervención del Estado en asuntos considerados de ámbito privado y familiar y la identificación de esta intervención con la ideología comunista. Llegándose a ubicar, en estos discursos, la educación sexual como inherente a la educación socialista.

³ A partir del Primer Congreso Mexicano del Niño celebrado en 1921, se propicia el estudio del niño mexicano en sus aspectos biológico, psicológicos y pedagógicos. En 1923 se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. El origen del departamento se debió a la reorganización de servicios ya existentes en la SEP y a las sugerencias recogidas en reuniones científica. El congreso Higiénico Pedagógico (1882) constituyó el punto de partida de las ideas sobre higiene escolar (Meneses 1986, 496, vol. 1.)

Larroyo (1984, 603, 675), sostiene que "la doctrina de la educación física e higiénica llegó a ser tributaria de la concepción educacional del movimiento de la escuela nueva y la pedagogía de la acción, en las que las necesidades e intereses de los educandos se constituyen en principios de estas corrientes. Define a la higiene como "el conjunto de conocimientos relativos a la protección y mejoramiento de la salud del individuo y de la comunidad y como la técnica adecuada para poner en práctica dichos conocimientos... abarca tanto los cuidados del cuerpo como los cuidados de la psique" (675).

⁴ A partir de la postguerra se difunde un estilo de vida tipo norteamericano y europeo, lo cual se perciben en el lenguaje, la música, los comportamientos en especial de la clase media. Los jóvenes de estos sectores ven a Estado Unidos con admiración y envidia. (Ver González Cosío 1976)

⁵ Otros principios de esta llamada ética sexual convencional serían: el de la prohibición "el impulso sexual es una energía mala que hay que reprimir"; el del mutismo: "de lo sexual no se debe hablar"; inocencia de la mujer y el doble código moral: diferentes derechos para el hombre y para la mujer.

⁶ De acuerdo con Monsiváis (1990) y Careaga (1980), las contradicciones de esta Revolución Sexual la ha vivido de manera particular la clase media de nuestro país. A partir de la irrupción de esta nueva filosofía se da un juego entre la prohibición y la transgresión, lo cual da como resultado que se viva el erotismo en medio de una angustia y culpa creciente. Una gran parte de la juventud de la clase media configuraría su comportamiento sexual teniendo como modelos el estilo de vida norteamericano de posguerra, la revolución sexual y las pautas y valores de la moral tradicional de sus padres

⁷ Barbieri (1986, 227) afirma que el feminismo se fue combinando con otros movimientos sociales, de lo cual se desprenden diferentes corrientes como sería las mujeres del movimiento popular y las feministas en la academia.

⁸ La elaboración de libros de texto para la enseñanza primaria estuvo a cargo de científicos provenientes de centros de estudios superiores (el Colegio de México, la UNAM, el IPN y el Centro de Investigaciones de Estudios Avanzados del IPN). En particular el área de Ciencias Naturales estuvo a cargo de Juan Manuel

Gutiérrez Vázquez, fundador del actual Departamento de Investigaciones Educativas. Entre los integrantes del equipo se encontraba Ma. Antonia Candela, asesora de la presente tesis.

⁹ Vinculada desde su creación en 1917 con el discurso de la Iglesia Católica en contra de la educación laica, la coeducación, la educación sexual, el uso de anticonceptivos y la enseñanza del marxismo en las escuelas (Morán 1989).

¹⁰ La postura de la Iglesia Católica en ese momento puede entenderse como parte de un momento de recomposición y lucha en su interior. (Ver Guzmán García Luis (1992) "El nuevo estado mexicano y los cristianos" en El nuevo estado mexicano. Estado, actores y movimientos sociales. Jorge Alonso (coord). Méx: Universidad de Guadalajara - Nueva Imagen- CIESAS

¹¹ El análisis de la configuración de estos discursos es parte central de mi trabajo de tesis presentado para la obtención del grado de Licenciatura (Vázquez 1993). La noción de discurso, en dicho trabajo es tomada de la perspectiva de Análisis Político del Discurso Educativo (Buenfil 1991).

¹² (*) contenidos sólo mencionados en la asignatura.

¹³ Dentro de los principios rectores del programa se menciona, como parte de la elevación del bienestar de los mexicanos, el contribuir a mejorar la salud de grandes grupos de población. (Urbina 1992, 30).

¹⁴ Se desconoce a ciencia cierta el origen geográfico de la enfermedad y desde cuándo representa un agente patógeno para el hombre, probablemente es algo que existía pero irrumpe en la medida en que es nombrado y desarticula un orden simbólico produciendo el momento de crisis. Este efecto desarticulador se da a partir de la identificación de grupos de riesgo (hombres homosexuales, usuarios de drogas, receptores de sangre, así como en sus parejas y alguno de sus hijos), el carácter mortal del mismo, su rápida propagación y la ubicación de la práctica sexual como un medio de contagio.

¹⁵ El enfoque de riesgo es un concepto en el que se basan los programas de atención a jóvenes. Este surge de la tecnología de proceso que surgió al asociar el concepto de vulnerabilidad con la noción de factor de riesgo como una característica o circunstancia cuya presencia aumenta la probabilidad de que se produzca un daño o resultado no deseado. La precocidad sexual se señala como una conducta de riesgo, vinculada generalmente con otras como son el consumo de drogas y alcohol. (Ver Serrano 1995).

¹⁶ Siguiendo a Stenhouse, la escuela distribuye los conocimientos de los diferentes campos de la cultura, uno de ellos el saber disciplinario, creado y cuidado por las subculturas académicas (1991, 35-37). Este saber, en la racionalidad propuesta por Tyler, sería una de las fuentes del currículum. Sin embargo como plante Tyler, el hecho de que ésta sea la fuente principal, y a veces única, conlleva el riesgo de seleccionar contenidos demasiado especializados, no apropiados para la mayoría de los estudiantes. Tyler propone formular la demanda hacia los especialistas en términos de "¿cómo puede contribuir su disciplina a la educación de la juventud que no se especializará en ese campo?" (Tyler 1973, 30)

¹⁷ Al respecto Eggleston (1983) afirma que en las sociedades preindustriales, el proceso de internalización del conocimiento en los jóvenes era conducido por la iglesia, la comunidad y la familia; en las sociedades industriales la escuela ha venido a complementar, incluso a sustituir las funciones socializadoras de las otras instituciones, llegados a convertir en un espacio de socialización primaria para muchos individuos.

¹⁸ En este sentido vemos la presencia de otra de las fuentes en la lógica racional del currículum, es decir, el alumno. A nivel teórico, si bien se acepta la necesidad de elaborar currícula que tome en cuenta estas necesidades e intereses, esto no queda del todo claro: para unos se debería partir de las necesidades e intereses de los alumnos, para otros estos elementos pueden ser puente entre el conocimiento que posee el sujeto y el que se considera válido de ser enseñado (Ver Tyler 1973, 11-21 y Taba 1974, 371- 372).

Cabe mencionar que como parte de los resultados con respecto a los contenidos que les gustaría que se abordaran en esta materia, en el estudio evaluatorio de IMIFAP se encontró que : algunos estudiantes y padres de familia recomendaron incluir temas como alcoholismo y drogadicción, el tema de higiene y arreglo personal tuvo un porcentaje muy bajo en comparación con otros (hombres .2% y mujeres .1%).

¹⁹ La prueba operativa formó parte de las acciones desarrolladas en la primera etapa del proceso metodológico de la reforma curricular del Programa de Modernización Educativa (1989-1994). Consistió en la puesta a prueba de nuevos planes y programas en los niveles de preescolar, primero y tercero de primaria y primero y segundo de secundaria. En esta fase de experimentación se revisó la pertinencia de los contenidos, se buscó la participación de los maestros, a través de propuestas de modificaciones a los programas y la opinión de los padres de familia (SEP 1991a).

²⁰ Esta última institución específicamente colaboró en el diseño y evaluación del programa para el segundo grado, así como en la capacitación de los profesores de las escuelas participantes en la prueba operativa (72 de escuelas de 30 entidades federativas).

²¹ En este estudio evaluaron conocimientos y actitudes de estudiantes y maestros, así como las actitudes de los padres de familia. Esto se realizó a través de encuestas, entrevistas y observaciones en aula.

²² Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en el desplegado del 5 de noviembre de 1991, en el periódico El Universal, en donde además demandaban, desde su perspectiva, el respeto a los derechos humanos y a los valores universales, la congruencia en la política educativa y la participación de los padres de familia en la enseñanza de estas materias, como un derecho constitucional.

²³ Ver Documento Pick, Hernández, Alvarez y Vernon (1992), vol 2., donde se recopilan estos artículos.

²⁴ En el caso de la primaria se incorporaron contenidos a las materias de Ciencias Naturales y Civismo.

²⁵ Se concretan, además, una serie de modificaciones normativas con respecto a este nivel educativo. Entre estos cambios se destaca: la obligatoriedad de la escuela secundaria, la estructuración curricular por asignaturas, el cambio de enfoque de los programas y la presentación de contenidos en grandes bloques (Quiroz 1993, 5, 6).

²⁶ Cabe señalar que tanto el IMIFAP, como otras organizaciones y los grupos conservadores han sido protagonistas en la historia de la formalización de la educación sexual en México. (Ver. Vázquez, 1993)

²⁷ Esta problematización del concepto de salud sexual se llevó a cabo como parte del 2o. Congreso Nacional de Educación Sexual y Sexología "Sexualidad, Ciencia y Humanismo" (Aguascalientes, Méx., abril de 1996). En esta mesa, ante la problematización que abre Irma Saucedo (investigadora del Colegio de México), Eusebio Rubio (terapeuta sexual) sostiene que la salud es una construcción discursiva y que representa un estado deseable. Aclara que el término ha sido usado erróneamente por los sexólogos con el fin de darle un carácter científico y ocultar la dimensión valorativa de la sexualidad. Irma Saucedo responde que, precisamente porque es discursivo, hay que cuidar el uso de las palabras y los efectos perversos. Alfonso López (presidente de MEXFAM) propone que no se desechen los términos sino que se redefinan los conceptos. (notas congreso 11/04/96).

Capítulo 2.

TRANSFORMACION Y CONSTRUCCION DEL CONTENIDO HIGIENE SEXUAL. DEL LIBRO AL AULA

En este capítulo se describe y analiza detalladamente el contenido del libro y el proceso de construcción del contenido de higiene sexual en las dos sesiones observadas, teniendo como objetivo el marcar las distancias o acercamientos entre el libro y la construcción en el aula. En primer lugar se hará una descripción general de cada una de las sesiones y posteriormente se presentarán los aspectos abordados en las sesiones, respetando el orden en que se fueron dando y tratando de reconstruir el sentido o sentidos dados a cada aspecto. Partiendo de la idea de que, como parte de cada tema relacionado con la sexualidad también se va construyendo implícitamente un concepto de sexualidad, en otro apartado se presentan inferencias sobre dicho concepto con relación al tema de higiene sexual. Por último y dado que se cuenta con material escrito por los alumnos de uno de los grupos, se analizan estos escritos para confrontar lo dicho en la clase y lo formulando por los alumnos después de ella.

2.1 DESCRIPCIÓN GENERAL.

18 de mayo, grupo 3o. B. (18/5/95-3B)

El grupo del 3o.B del turno matutino está compuesto por catorce mujeres y diecinueve hombres, distribuidos en seis filas. El salón tiene forma cuadrada, al frente se ubica el pizarrón, el escritorio y el maestro, a los lados tiene ventanales, los cuales de un lado comunican al pasillo del piso y por otro al patio central.

En esta sesión se abordaron dos temas: reproducción humana e higiene sexual. Aunque el tema de reproducción humana sería abordado en sesiones posteriores, en esta clase el maestro pidió comentarios en torno a la visita al museo de ciencias de la UNAM "Universum", actividad realizada por los alumnos a petición del maestro. El tema central de la sesión fue el de higiene sexual.

El maestro consulta varios libros para preparar sus clases, en esta sesión y en muchas otras, uno de los principales fue el titulado "Hombre, Orientación y Sociedad" de Leticia Vargas y

Mario González, cuya primera edición se realizó en 1994 bajo la editorial EPSA. El maestro no pidió a los alumnos para este curso un libro en particular. Para esta clase el maestro pidió con anticipación a los alumnos investigaran sobre el tema de higiene sexual, para lo cual sugirió que se consultaran enciclopedias de salud. Los alumnos no consultaron el texto principal en el cual el maestro se basó para dar la clase.

La primera parte de la sesión consistió en comentarios generales sobre la visita a la exposición del Museo de Ciencias sobre Sexualidad y Reproducción Humana. Al principio participan alumnas de manera espontánea, dando su opinión sobre el video en el que se ve un parto. Una habla de la impresión que les causó el video y otra opina que es “muy bonito”, y otra dice que “está muy bien el video porque presenta las cosas tal como son, que no hay censura”. El maestro resalta el carácter natural, maravilloso y cotidiano de un parto.

El maestro entonces retoma la idea del enfoque del proceso de reproducción como algo muy normal y lo vincula con el tema planeado para esa sesión: la higiene dentro de la sexualidad. El maestro pide a Miguel que presente su tarea, que consiste en una investigación sobre higiene sexual.

Miguel y luego Raquel y leen en su cuaderno acerca de la higiene sexual. Hablan en general de qué es la higiene sexual, y en qué consiste. Así también el maestro marca que la higiene sexual se divide en física y mental. Cuando empieza a hablar de las actividades deportivas y recreativas, se da cierta diferencia de opiniones con respecto a cómo ubicar esta recomendación, si como física o mental. A partir de este momento los alumnos no leen en sus cuadernos, más bien participan en torno a las preguntas que va haciendo el maestro, que en esta parte de la sesión se refieren explícitamente a la higiene física.

Durante varios turnos el maestro interviene dando una conclusión sobre la higiene física, recuperando algunos de los elementos mencionados por los alumnos y dando otras recomendaciones prácticas. Al final de esta conclusión, pregunta a otro alumno, Carrillo, su concepción sobre **higiene mental**. De esta manera el maestro hace un cambio temático y cierra el aspecto de higiene física.

Después de preguntar a varios alumnos, sin obtener una respuesta que le satisfaga, el maestro retoma como planteamiento central, la división de la higiene de la sexualidad en dos: física y

mental. Se hace un silencio. A partir de este momento el maestro pide directamente la opinión de los alumnos, “¿Para ti qué es?”. Nayeli contesta dudosa en un principio, luego afirma que hay personas que ven todo el sexo como obsceno y se refiere a que hay diferentes maneras de verlo. El maestro pide más aclaraciones. Betsabé entonces hace referencia a no ver la sexualidad con morbo. El maestro avala esta respuesta y la complementa. Betsabé vuelve a intervenir diciendo que “es algo normal y natural. En ese momento otra alumna trata de intervenir espontáneamente y el maestro hace una pregunta abierta, sobre la causa de ver el sexo y la sexualidad como algo sucio, pecaminoso, de lo cual no se puede hablar. De esta manera el maestro marca otro cambio temático: **causas de la falta de higiene mental.**

Nayeli levanta la mano y vuelve a participar haciendo referencia a la influencia de los amigos y a la concepción de sexo. El maestro le da la razón pero pide algo más concreto. Alejandra responde que el ver con morbo las relaciones sexuales se debe a la actitud de los adultos ante las conductas sexuales de los niños y antes de que termine de hablar el maestro interviene señalando que, la falta de higiene mental, es un problema de educación, de cultura, que se ha vivido en varias generaciones. Afirma que la causa está en la falta de comunicación en la familia entre padres e hijos.

Después de preguntar a Rubén y no haber obtenido una respuesta satisfactoria, en tono molesto, el maestro pide a Chabe su opinión con respecto a lo que dijo Alejandra, haciendo varias preguntas a la vez, pero refiriéndose a las causas de ver el sexo como algo pecaminoso. Chabe se levanta de su lugar y contesta que hay gente que lo ve de diferentes formas. El maestro argumenta que en general se ve con morbo. Inmediatamente y cerrando de esta manera la discusión, el maestro le da la palabra a Guillermina que estaba levantando la mano. Guillermina habla de la influencia del medio y los amigos, el maestro acepta esta intervención pero la reformula haciendo hincapié en el papel de la familia e incorpora elementos de los medios de comunicación en la apertura actual para hablar del tema. A manera de conclusión, afirma que el ver la sexualidad como algo pecaminoso u obscuro es un problema de educación y pide la aprobación de los alumnos a este planteamiento, los alumnos responden con un movimiento afirmativo de cabeza y diciendo sí en coro y con desgano.

Inmediatamente el maestro pregunta a Juan José, acerca de la **solución** para evitar esa situación. Juan José habla de la preparación de los padres y la comunicación con los hijos. El

maestro apoya esta propuesta y complementa la idea, los otros alumnos rien y comentan entre ellos. El maestro pide a Betsabé una solución concreta, pregunta qué se les puede pedir a los padres, ella contesta que los padres no tengan miedo de hablar con los hijos. El maestro acepta este planteamiento y hace alusión a una discusión con otro grupo con respecto a qué deben de decir los padres a los hijos. Al final pide a Miguel otras soluciones. Miguel responde avalando la información de los padres como solución y desacredita la que proviene de amigos y personas desconocidas.

El maestro pregunta de manera abierta acerca de otro elemento y da pistas “favorece la desinformación y no está en casa”. Un alumno responde: “los maestros”, el maestro contesta diciendo que es la sociedad y va especificando hasta mencionar a la pornografía y sus efectos en los adolescentes, enfatiza nuevamente que este elemento puede contrarrestarse si hay diálogo en la familia. Continúa hablando y haciendo una síntesis y conclusión del aspecto: higiene mental, en la cual retoma como eje central la responsabilidad de los padres y de la sociedad en general con respecto a la visión del sexo como algo malo. Al final de esta conclusión hace una evaluación de la sesión, preguntando a los alumnos si pueden decir qué es la higiene sexual. Se va acercando la hora de salida y algunos alumnos empiezan a guardar sus cuadernos en silencio. El maestro entonces pide que en ese momento escriban una conclusión en una hoja y les da los elementos que debe contener. Al principio los alumnos reclaman, pero segundos después se hace un silencio y todos escriben en sus hojas, a pesar de que suena el timbre de salida. Conforme van terminando entregan sus hojas y salen del salón.

24 de mayo, grupo 3o. A. (24/5/95-3A)

En el día en que se realizó la observación, el grupo estaba compuesto por treinta alumnos, once mujeres y diecinueve hombres. Se encuentran sentados en seis filas y sobre todo en la parte de atrás se encuentran sillas vacías. En general durante toda la clase se escucha mucho ruido afuera y en algunos momentos dentro del salón, sobre todo al principio de la clase.

Después de pasar lista, un alumno lee una frase y el maestro da su interpretación. Esta actividad fue implementada por el maestro cuando empezaron los temas del adolescente y la salud. Posteriormente el maestro pregunta a una alumno, Reyes, qué estaban viendo la clase pasada. Reyes contesta que la higiene física y la higiene mental, el maestro complementa diciendo que “orientada hacia la sexualidad”. El maestro pregunta a una alumna si había cambiado o no su

idea de ver a la **higiene física** en la relación sexual, la alumna no contesta. Otros alumnos intervienen espontáneamente dando algunas recomendaciones para la higiene física, como el uso del condón, el no tener relaciones con muchas personas y la práctica del deporte. No se llega a un acuerdo de cómo ubicar la práctica del deporte, si en lo físico o en lo mental.

Posteriormente varios alumnos, quienes participan espontáneamente y el maestro hablan de los cuidados que debe tener la mujer con respecto a su higiene física. El maestro avala estas intervenciones, pero inmediatamente después un alumno opina que el hombre también debe usar ropa de algodón y explica el porqué, el maestro acepta esto pero a la vez lo rechaza diciendo que esta recomendación es principalmente para las mujeres, explica porqué y sintetiza a la higiene física en dos elementos: protección y aseo. Una alumna y otro alumno sostienen que esas recomendaciones son tanto para el hombre como para la mujer. Ante estas objeciones el maestro aclara que con respecto al hombre, éste debe acudir al médico a una edad avanzada por el cáncer de próstata y pregunta acerca de **la higiene mental**, de esta manera cierra la discusión y hace un cambio temático.

Varios alumnos participan refiriéndose a la higiene mental con relación al pensar cuando y cuántos hijos tener. El maestro les va haciendo preguntas y los orienta hacia el papel de la información que se da en la familia con respecto a la sexualidad. Patricia interviene refiriéndose al sentido que se le da a la sexualidad, el maestro avala y complementa, señalando la actitud ante la sexualidad, la forma de verla y la importancia de la información que se le da a los niños y jóvenes. A partir de este momento se dan una discusión entre los alumnos y el maestro acerca de la conveniencia y posibilidad de hablar entre los compañeros de escuela y los padres e hijos. La mayoría de los hombres que participan en esta discusión toman la palabra, las mujeres levantan la mano y esperan que el maestro les dé la señal para intervenir. También discuten a quién le dan mayor información, a las mujeres o a los hombres. Otro punto en la discusión son los problemas que tienen los padres para hablar con los hijos.

Se va acercando el final de la clase y el maestro, a manera de cierre y conclusión enfatiza la responsabilidad de los padres en la forma de ver el sexo. Finalmente, entre el ruido externo e interno, el maestro les pide de tarea, elaboren los conceptos de higiene sexual y les da algunos lineamientos, los alumnos apuntan en sus cuadernos, guardan sus cosas y salen.

2.2 “LA HIGIENE SEXUAL, SE DIVIDE EN FÍSICA Y MENTAL: Las actividades deportivas ¿a cuál corresponde?”

En el libro, la higiene sexual...

El libro de texto inicia este tema planteando la siguiente definición de salud en la sexualidad, según la Organización Mundial de la Salud:

la integración de elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por medios que sean positivamente enriquecedores y que potencien la personalidad, la comunicación y el amor (Vargas y González 90)

A continuación se resalta la importancia de la “salud física y mental” y se menciona que éstas influyen en la sexualidad “para favorecerla o para perturbarla”. Se afirma que “en el desarrollo del ser humano deber estar presente la cualidad de poseer un cuerpo física, psíquica y sexualmente sano; y si uno de estos aspectos se perturba o enferma, las consecuencias recaerán en los dos restantes”. Lo cual justifica “la vital importancia de proteger nuestra salud física, psíquica y sexual”.

Después de esto se introduce el concepto de “higiene” como uno de los factores de mayor relevancia para proteger la salud. Se hace referencia a la Higiene como ciencia y a su progreso a través del tiempo: “La higiene como ciencia, se desarrolló de manera empírica desde la antigüedad; actualmente esta ciencia ha progresado mucho y alcanzado mayor eficacia al encontrar fundamentos de orden científico (91)”.

Se afirma que “en relación con la sexualidad debemos estudiarla desde dos ámbitos diferentes aunque complementarios: la higiene física e higiene mental”.

En el texto en sí podemos ver ciertas confusiones e imprecisiones de los conceptos. Se pretende definir por un lado la salud sexual y por otro la higiene, pero hasta este punto no queda explícita su relación ni su diferencia. En las definiciones dadas encontramos que por una parte se ubica lo sexual como parte de la salud física y mental y a la vez se divide la salud sexual en física y mental. Es decir encontramos en los conceptos un tratamiento dimensional, que incluye lo somático, lo emocional, lo intelectual y lo social en interrelación, sin embargo

con respecto a la higiene sexual el concepto se delimita a lo físico y mental, quedando lo social fuera además de no explicar en qué consiste esta complementariedad.

En las clases, la higiene sexual...

Tercero B

En la clase con el grupo del 3o.B, después de haber comentado con los alumnos sus impresiones de la visita al museo Universum, y haber hablado acerca del enfoque que “se le debe dar a la reproducción humana” el maestro pide a un alumno que presente el resultado de su investigación acerca de la higiene sexual. Ver notación¹

23 Mo: ...Bueno vamos, pero el enfoque es ese: que el proceso de reproducción es algo muy normal y que de esa manera tenemos que atacar en clase ¿está claro?. ^Y, que bueno que estamos viendo el tema que les deje de tarea: la higiene dentro de la sexualidad ¿se acuerdan?

24 Aos: (murmullo) ¡ssss...!

25 Mo: Vamos a presentar su tarea, por favor Miguel

(Miguel busca en su cuaderno, mientras que otros alumnos y el maestro hablan acerca de cuando se deberá entregar el trabajo sobre la exposición y acuerdan tiempos, turnos 26- 40).

.....
41 Mo: ...Bien Miguel decíamos ¿qué es la higiene en la sexualidad?

42 Miguel: (Miguel se pone de pie y lee de un su cuaderno) *como parte importante de la relación sexual se encuentra la higiene, la cual tiene como propósito la conservación de la salud y la prevención de enfermedades por la que se requiere, al mismo tiempo que pueda preservar su bienestar físico y psicológico. En el caso de la higiene sexual está, ésta se orienta a una serie de recomendaciones sencillas: conser conservar los órganos sexuales, en condiciones adecuadas para evitar enfermedades y tener, iniciar una vida sexual sana. La higiene sexual se inicia desde el baño diario, en el cual deberá ser siempre minucioso principalmente*
(mientras Miguel lee se escucha murmullo y algunas voces de algunos compañeros tratando de callar a los demás)

43 Mo: a ver, terminamos una cosa. A ver Raquel vamos a completar lo que tu compañero está leyéndonos, por favor.

44 Aos: yo, yo, yo (levantan las manos)

(18/05/95-3B)

En la entrada que da el maestro al tema, retoma de la discusión acerca de la exposición, la idea del “enfoque que se le debe dar a la reproducción como algo muy normal”. Esta idea se utiliza

como puente para entrar al tema de esta sesión, la higiene dentro de la sexualidad. En la lectura que hace el alumno podemos identificar que la higiene, en este caso, es ubicada como parte de la relación sexual, relacionada con la conservación de la salud (física y mental) y como requisito para una vida sexual sana. También hace mención a una serie de "recomendaciones sencillas"

En esta participación vemos un intento de definir a la higiene sexual relacionando tanto lo físico como lo mental y en particular hay una vinculación con la relación sexual. Sin embargo no queda explicitado si se refiere al momento de la relación coital, ya que al mencionar el baño diario se le da un sentido más amplio a lo sexual, pero cuando menciona el "tener, iniciar una vida sexual sana" se vuelve a referir al aspecto coital.

Antes de que el alumno termine de leer, el maestro interrumpe y pide a otra alumna que continúe, la alumna interviene leyendo de un cuaderno:

45 Raquel: (se levanta de su lugar) *La higiene sexual, empieza con la higiene diaria la cual deberás tú siempre cuidarla, (.2) principalmente en los genitales. Cuando se empieza una vida sexual es recomendable que sea con una persona que conozcas bien y (.2) cuide su higiene, evita tener relaciones con muchas personas y traten siempre de usar condón . Es recomendable que una vez (.3 un compañero cercano a ella lee en voz baja, se escucha que dice "sexual", Raquel inclina levemente su cabeza hacia él) iniciada tu vida sexual acudas al médico periódicamente, por otra parte debes estar abierta ante los síntomas de contacto descritos en el caso:::*

46 Mo: ¿de contacto?

47 Raquel: ¿sigo::? (pregunta afirmativa)

48 Mo: Sí

49 Raquel: *En el caso de la higiene mental ésta se refiere a la disfunción o perversión de las operaciones mentales como las llamadas enfermedades psíquicas, que surgen de manera personal y afectan la conducta del individuo.*

(El maestro escribe en el pizarrón: higiene física
higiene mental)

Durante el ejercicio de # tu sexualidad, se señala muchas veces que alguna vez, sobre todo en el inicio de las relaciones, te pueden resultar no placenteras si no estás preparado o bien (. 11 volteo a ver a los compañeros que están sentados cerca de ella, quienes le dicen algo en voz baja) o cuando inicias con la persona inadecuada. Una buena forma de mantener la salud es la práctica de hacer actividades deportivas y recreativas que te apoyen a la canalización de una parte de la energía que produce----

- 50 Mo: esto último que dices ¿ es parte de la higiene física o mental?
51 Aos: \mental, las dos
52 Raquel: \las dos
53 Mo: mental, muy bien. Eliu.....

(18/05/95-3B)

Raquel, ante la petición del maestro, de completar lo dicho por Miguel, hace referencia a la higiene de los órganos genitales, con lo cual podríamos decir que el sentido que le dio la alumna a su participación se orientó a las recomendaciones prácticas, en particular a la limpieza de los órganos genitales. Inmediatamente menciona “el inicio de una vida sexual con alguien que se conozca bien y que cuide su higiene, el no tener relaciones con muchas personas” con ello incorpora elementos de elección de pareja. Menciona otras recomendaciones como el uso del condón y las visitas al médico. Un elemento que queda confuso es “síntomas de contacto”, ante el cual el maestro busca aclaración pero la alumna evade la respuesta mediante una petición para continuar: “¿sigo?”. El maestro acepta que continúe sin la aclaración pedida. (comportamiento poco usual en la interacción en el aula)

Raquel continúa leyendo e incorpora el término de higiene mental refiriéndose a las “disyunciones o perversiones de las operaciones mentales como las enfermedades psíquicas en general. Después incorpora el aspecto del placer en el inicio de las relaciones sexuales, ubicando, el no tener una relación placentera consecuencia de no estar preparado o iniciar con una persona inadecuada. Aquí podemos ver que la alumna relaciona la sexualidad con algo indeseable: la enfermedad y algo deseable: el placer. Por último menciona la práctica de actividades deportivas y recreativas como una manera de canalizar la energía.

Cuando Raquel empieza a hablar de la higiene mental, el maestro escribe en el pizarrón los dos términos: higiene física e higiene mental, y antes de que termine de leer y a propósito de la mención de la recomendación de la práctica deportiva y recreativa el maestro retoma la distinción entre higiene física e higiene mental. Sin embargo dada la respuesta de los alumnos ante la pregunta del maestro “ esto último que dices ¿es parte de la higiene física o mental?, algunos alumnos contestan que mental y otros que de las dos, Raquel contesta que de las dos, el maestro ratifica sólo el carácter mental de esta recomendación. Por parte de los alumnos queda expresada cierta indecisión o desacuerdo en clasificar la práctica deportiva y recreativa como higiene física o mental.

A partir de este momento el maestro orienta la interacción verbal hacia la distinción de la higiene física y la mental. Podríamos pensar que la distinción entre física y mental fue incorporada por los alumnos, sin embargo en un turno posterior el maestro con el propósito de centrar el tema dice:

102 Mo: El tema en sí es la higiene dentro de la sexualidad, y al iniciar este tema, yo les dije que lo íbamos a dividir en dos ramas (señala el pizarrón), la higiene física dentro de la sexualidad y la higiene mental dentro de la sexualidad.

(18/05/95-3B)

En esta intervención podemos ubicar que la división entre higiene física y mental fue un elemento de introducción al tema desde una sesión anterior y fue el eje central desde ese momento y durante toda la clase. La demanda entonces, a pesar de la pregunta del maestro : ¿qué es la higiene dentro de la sexualidad?, no fue la definición en sí, sino el abordaje de las recomendaciones prácticas ubicables en lo físico o en lo mental. Llama la atención que tanto Raquel pero sobre todo Miguel no marcan la distinción entre físico y mental al inicio de sus textos, aunque en el caso de Raquel explicita higiene mental al empezar a referirse a lo psíquico.

Tercero A.

En el caso de la clase con el 3o. A, encontramos que el abordaje del concepto se dio de la siguiente manera. Al final de una breve actividad (lectura de frases) el maestro pregunta a un alumno acerca del tema que estaban viendo la clase anterior:

6 Mo: ¿qué pasó Reyes, qué estábamos viendo?
7 Reyes: la higiene física y la higiene mental
8 Mo: Sí, pero orientada hacia:::
9 Ao: la sexualidad.

(24/05/95-3A)

Después de estas intervenciones el maestro hace alusión a que van atrasados en los temas del bloque de sexualidad y da una entrada al tema:

10 Mo: Higiene en la sexualidad, y estudiamos que se puede dividir en dos aspectos y que son necesarios ambos, la higiene física y la higiene mental. Habíamos dicho que, a ver Elizabeth, \ tú ayer habías dicho que la higiene [física se da en la relación sexual], ¿sí? ¿todavía piensas así?

- 11 Ao: | también como dijo mi compañero, por higiene en la relación, usar condón |
- 12 Mo: / protegerse ¿verdad?. Algo muy importante que también repercute en la sexualidad es la conducta sexual, ¿cómo vamos a relacionarnos con cada persona sexualmente? !---- hay que tratar de tener una buena orientación del sexo, ^y me refiero que no hay que tener relaciones con muchas personas, se dice que sólo con tu pareja y además hay que tener las precauciones debidas ¿no?. Esto también es parte de la higiene física dentro de la sexualidad. ¿Otra, otro elemento que podemos manejar ahí? Beltrán
- 13 Beltrán: ¿en cuanto a los pensamientos en la sexualidad?
- 14 Mo: no, no, no, ahí mismo. En la higiene física
- 15 Beltrán: ah, ¿la higiene física?
- 16 Ao: ah, el uso [del
- 17 Ao₁₁: [también se podría propiciar haciendo deporte, ¿no?, ejercitando el cuerpo (.5 el maestro lo mira en silencio) bueno eso para nuestros órganos internos, para que puedan dar buen funcionamiento
- 18 Mo: siempre el deporte se ejercita la mayor parte del cuerpo, ^y tal vez en la higiene mental se podría aplicar lo que acabas de decir. Obviamente, siempre físicamente, el deporte ayuda al cuerpo, lo fortalece. Pero vamos a ver cómo el deporte es una buena alternativa dentro de la higiene mental
- 19 Ao₁₁: mental y física, las dos.

(24/05/95-3A)

En este inicio vemos que el maestro retoma directamente el tema desde la división de higiene física y mental. Y empieza refiriéndose a la higiene física, los alumnos espontáneamente hacen aportaciones en el sentido de higiene física. Sin embargo encontramos, al igual que en, la otra clase (t. 49- 53, 18/05/95-3B) diferencias en el sentido que tienen las actividades físicas para el maestro y para los alumnos. El alumno menciona concretamente al deporte como parte de la higiene física, el maestro lo ve y permanece callado unos segundos, ante lo cual el alumno trata de argumentar porqué es importante la práctica del deporte para el buen funcionamiento de los órganos internos. El maestro responde avalando parcialmente el argumento del alumno, pero ubica esta recomendación en la higiene mental, dejando pendiente la explicación. El alumno afirma que puede ser de las dos, el maestro no argumenta más y da la palabra a otro alumno, el cual continúa dando ejemplos de recomendaciones de higiene física.

En esta clase vemos que el abordaje del tema no fue a partir de la búsqueda de un concepto, sino más bien, partiendo de la división higiene física- higiene mental, se abordaron

recomendaciones concretas. Además esta división con respecto a la práctica del deporte en particular no fue compartida, al igual que en la clase anterior, entre el maestro y un alumno.

Higiene Sexual. Transposición libro- clases

Comparando con el contenido desarrollado en las dos sesiones podemos ver que el maestro retoma como eje principal la distinción entre lo físico y lo mental. Las definiciones dadas en el libro no juegan en esta parte de la sesión. Por su parte los alumnos del grupo B, intentan dar una definición de la higiene sexual o por lo menos dejar anotadas las diferentes dimensiones (física, psicológica, emocional y social), incluso en el grupo B se menciona la importancia de conocer a la pareja sexual como factor del carácter placentero de la sexualidad además del higiénico. Sin embargo podemos decir que la división de la higiene sexual en física y mental desplazó el abordaje de la higiene sexual a través de las definiciones planteadas en el libro.

La confusión o desacuerdos con respecto a la práctica deportiva nos señala la dificultad de la división entre físico y mental con relación a la sexualidad y el carácter complementario de ambos aspectos. El libro menciona esta complementariedad aunque no la desarrolla y en la clase no se retoma este aspecto.

Podemos inferir que en las clases, esta división facilita el abordaje del contenido, sin embargo dejó de lado, por lo menos en esta parte de las sesiones, el carácter integral de la sexualidad que las definiciones del libro intentan abordar. Así también vemos una mayor inclinación, tanto por el maestro como por los alumnos, en la búsqueda de recomendaciones concretas.

2.3 “LA HIGIENE FÍSICA CON RELACIÓN A LA SEXUALIDAD CONSISTE EN EL CUIDADO DE LOS ÓRGANOS GENITALES: ¿Principalmente en la mujer?

En el libro la higiene física...

En el libro después de haber presentado las definiciones de salud sexual e higiene, en un recuadro a color se afirma:

Higiene física. Los hábitos de higiene personal son el conjunto de reglas que deben observarse para conservar y perfeccionar la salud. Estos hábitos deben comprender el aseo del cuerpo, la higiene de la alimentación, del vestido, de la vivienda y de la forma de recrearnos (Vargas y González 1994, 99)

Antes de esto se menciona que en la antigüedad el aseo personal no era una práctica frecuente y que la invención del jabón en el siglo IV, significó un adelanto importante. Se hace referencia al conocimiento actual sobre la importancia del baño diario.

Aquí podemos ver que más que definir a la higiene física se hace referencia a los hábitos de higiene personal, se le relaciona con la salud y se incluyen otros elementos además del aseo corporal. No encontramos una explicitación de su relación con la sexualidad. La referencia al dato histórico puede interpretarse como la intención de afirmar que la higiene es una práctica que se ha valorado recientemente.

Con respecto a recomendaciones concretas, en el libro se habla del baño diario y se explica la importancia de la eliminación de sustancias tóxicas por medio del sudor. Se enfatiza el aseo de los órganos genitales durante el baño, explicando su función en la prevención de “irritaciones e infecciones causadas por la orina o por las secreciones de las glándulas sudoríparas y sebáceas o de algún tipo de flujo vaginal, en las mujeres” (Vargas, González 1994, 91). Aquí vemos que aunque se menciona el aspecto de las secreciones femeninas no se centra, por lo menos explícitamente a la higiene de la mujer, pero sí de manera implícita al reforzar el texto con el dibujo de una joven bañándose y al no hacer referencia al aseo de los órganos genitales masculinos.

Menciona también, como parte del tema higiene física en la sexualidad, el lavarse las manos, evitar la acumulación de sustancias en las uñas y la higiene bucal, pero no se explica la importancia de estos hábitos con relación a la sexualidad. La única relación que se establece con la sexualidad es mención del aseo de los órganos genitales durante el baño.

En las recomendaciones vemos una delimitación del concepto de higiene física al aseo del cuerpo, a pesar de que en la definición dada en el mismo libro se mencionen otros aspectos (alimentación, vestido, vivienda).

En las clases, la higiene física...

Tercero B.

En el grupo del tercero "B", después de dos intervenciones en las que los alumnos leyeron los resultados de sus investigaciones, el maestro pregunta a otro alumno con respecto a la higiene física en particular:

- 53 Mo:Eliu ¿qué tienes que decirnos al respecto, ¿para ti que es la higiene física relacionada con la sexualidad?
- 54 Eliu: ¿la higiene física? que tengas cuidado con tu cuerpo
- 55 Mo: ¿qué tengas cuidado con todo el cuerpo? relacionada con la sexualidad
- 56 Eliu: (se pone de pie y contesta inmediatamente) \la física es cuidar todo el cuerpo, principalmente de <los genitales>
- 57 Mo: de los genitales. ...

18/05/95- 3B

En esta secuencia el maestro pregunta al alumno su concepción: "¿para ti qué es...?", con lo cual abre la posibilidad de que el alumno exprese lo que piensa al respecto. Eliu pregunta nuevamente y contesta con una afirmación: " qué tengas cuidado con tu cuerpo", la cual es cuestionada por el maestro, reformulándola como una generalización "¿con todo el cuerpo?", y reitera que es con relación a la sexualidad. El alumno entonces con actitud de reto (al ponerse de pie brúscamente) responde sosteniendo la generalización hecha por el maestro y a su vez particulariza con respecto a los genitales.

En el caso del alumno sus respuestas pueden interpretarse de distintas maneras. Podría ser que en un primer momento el alumno relacione el término físico con cuerpo. Ante el cuestionamiento del maestro el alumno retoma la generalización hecha por el maestro con lo

cual sostiene la idea de “todo el cuerpo” y a la vez particulariza, negociando de esta manera los significados con el maestro, al sostener una postura y responder a la pregunta del maestro.

Otra posibilidad sería que la mención de los “genitales” se le dificulte al alumno en ese momento, lo cual se puede ver cuando lo menciona rápidamente. Esta última inferencia puede ser constatada con lo que escribió el alumno, el cual si bien dedica la mayor parte de su texto a hablar sobre la higiene mental, al final afirma: “la higiene física es sentirnos bien con nuestro cuerpo (con respecto a los genitales)”. El maestro por su parte abordó el tema de higiene física y su relación con la sexualidad, dirigiendo la participación del alumno a la mención de los genitales.

Después de esta secuencia el maestro pide al mismo alumno que hable sobre cuidados específicos cuando se tienen relaciones coitales.

- 57 Mo: de los genitales. Esteee, tu compañera habló acerca de tener relaciones coitales, relaciones sexuales ¿qué cuidados se debe de tener?
- 58 Eliu: después de una, cuando se empieza la vida sexual, después de las relaciones, se debe de acudir al médico periódicamente [para ver
- 59 Mo: [¿después de cada relación acudir al médico? (sonríe)
- 60 Eliu: no
(los alumnos sentados cerca de Eliu se ríen)
- 61 Ao: ¡imagínate cómo estarían los médicos!
(risas de los otros alumnos, se escuchan murmullos)
- 62 Eliu: una vez que iniciaste tu vida sexual, tiene que acudir al médico periódicamente para una revisión, para una revisión
- 63 Mo: ¿hombre y mujer?
- 64 Eliu: sí
- 65 Mo: esto más que nada, va encaminado a las mujeres, porque este, vamos, las mujeres tienen mayor riesgo de contraer, este, por su, por la forma de sus genitales hay más riesgo de contraer infecciones, además hay riesgo de contraer cáncer, cáncer cérvico-uterino. Por esta razón es importante que la mujer tan pronto se inicie en una vida sexual activa, acuda regularmente al médico. ¿Podemos coincidir en lo mismo que su compañero dice, Marisol?...

(18/05/95- 3B)

En esta secuencia encontramos, como parte de un momento de conflicto con un alumno, la confrontación y negociación del contenido “visitas al médico”. La respuesta inicial del alumno

muestra cierta vacilación o confusión del momento en el que “se debe acudir al médico” al referirse a “después de una, cuando se empieza la vida sexual, después de las relaciones...”. Esta vacilación puede deberse a la necesidad de personalizar el contenido y ubicarse como un sujeto particular, en un momento específico de la vida sexual activa: la adolescencia.

El maestro retoma la vacilación del alumno con respecto al cuándo y cuestiona la respuesta “¿después de cada relación?”. Encontramos aquí un modo particular de humor, al hacer uso del absurdo, lo cual, junto con la sonrisa del maestro provocan intervenciones de otros alumnos en un sentido de burla hacia lo dicho por el compañero. Eliu entonces enfrenta la situación reformulando su respuesta, al especificar “una vez que iniciaste tu vida sexual...”. En esta respuesta el alumno también resuelve su vacilación personal ubicado como adolescente.

El maestro vuelve nuevamente a cuestionar sobre quién debe acudir al médico, Eliu afirma que tanto el hombre como la mujer. Enseguida el maestro enfatiza que esta recomendación se dirige hacia las mujeres y fundamenta esto con base en el riesgo a contraer infecciones y cáncer por la forma de sus genitales.

Encontramos aquí un tratamiento diferencial del contenido con base en aspectos de género. Para el maestro las mujeres son las que “deben acudir al médico”, argumentado el “mayor riesgo”. El alumno no hace tal diferencia, a pesar de ser sugerida por el maestro en la pregunta: “¿hombre y mujer?”. Inmediatamente pide a otra alumna su opinión.

65. Mo: ... ¿Podemos coincidir en lo mismo que su compañero dice, Marisol?...
66. Marisol: ¿mande?
67. Mo: ¿coincidimos en lo que tu compañero dice?
68. Marisol: sí
69. Mo: ¿en qué coincides con él?
70. Marisol: en lo que dice él
71. AOS: aaa... (burla)
72. Ao: (dirigiéndose a Eliu) ¿qué dijiste?
73. Mo: bueno, muy bien, Edith
(Edith ve al maestro y asiente con la cabeza)

(18/05/95- 3B)

El maestro intenta confrontar lo dicho por Eliu y lo dicho por él, pidiendo opinión a otra alumna. En la participación de Marisol encontramos una evasión por parte de la alumna, sin embargo al mismo tiempo una postura: “en lo que dice él”. Esta respuesta parece ser

interpretada por los otros alumnos como “despiste” de la alumna, el maestro desvía su atención hacia otra alumna.

En los escritos elaborados al final de la clase esta alumna afirma: “Más que nada la higiene sexual comienza en el baño diario, en el cual se deben lavar muy bien los genitales tanto el hombre como la mujer. La sexualidad es con lo que nacemos hombres y mujeres.....” Esto nos hace pensar que probablemente la alumna estaba elaborando una postura distinta a la del maestro, el cual particularizó en la higiene física en la mujer. Sin embargo, debido al conflicto dado con Eliu, Marisol optó por evadir la respuesta, esto no impidió que individualmente tomara una posición ante el contenido.

En estas secuencias encontramos que el maestro dirige la participación hacia aspectos concretos, reorientando las intervenciones hacia las recomendaciones con relación a la higiene física en la sexualidad, las cuales ya habían sido mencionadas por algunos alumnos (t.42- 48).

El maestro dice, a manera de conclusión y cierre en el aspecto de higiene física:

74 Mo: creo que podemos concluir que la higiene física dentro de la sexualidad o podemos llamarla higiene, la higiene dentro de la sexualidad en el aspecto físico, se refiere a los órganos genitales, y parte de, como dijo su compañero Miguel, del baño diario. Es importante asearnos perfectamente, sobre todo las regiones genitales, ¿está claro?. Después de cada relación sexual, es importante tener un aseo, las mujeres por lo regular, este, dependiendo de la persona con la cual, este, tienen una relación sexual, se realizan lavados vaginales. No sé si ustedes han visto (voltea a ver a la observadora), en muchas casas que tienen la::: este, vamos los recursos económicos, hay precisamente un::: ¿cómo podría llamarle? Un utensilio destinado para duchas vaginales ¿lo han visto?

75 Aos: (algunos mueven la cabeza de un lado a otro y los que están cerca de la ventana miran hacia afuera).

76. M: En los hoteles es muy común encontrarlos, (.2) y es importante saber para qué sirven, porque en ocasiones cuándo, sobre todo cuando vamos de viaje, llevamos o llegamos a alojarnos a un hotel y vemos que en el baño está pues el WC y aparte hay una especie de WC igual, pero en el centro tiene una especie de llave que si se le abre sale con presión el agua hacia arriba. ¿Qué es eso? ¿para qué sirve? Muchas veces, seguramente, los que han observado esto se han preguntado. Precisamente es para, este, tomar baños vaginales, hacerse la ducha vaginal las mujeres ¿está claro?. Es importante

saber que existe este recurso y que de alguna, pues, manera podemos, bueno las mujeres lo pueden utilizar.

Dentro de la higiene física de la sexualidad es importante saber quiénes son nuestras parejas sexuales. Y bueno, como también Raquel lo leyó, es bueno tener una sola pareja y utiliz[ar

77 Ao:

(murmullo)

[preservativo

78 Mo:

protección. Una protección, que tal vez no nos garantiza en un cien por ciento, pero sí en un buen porcentaje el que estamos a salvo de posibles contagios de infecciones, y sobre todo, hablando de enfermedades mortales como el SIDA, estaremos teniendo un buen elemento para prevenir ese tipo de enfermedades ¿está claro?. Esto es lo que podemos manejar a nivel físico, relacionado con la higiene en la sexualidad.

(18/05/95- 3B)

El maestro en esta intervención define a la higiene física sexual en relación a los órganos genitales y a ciertos cuidados en la relación sexual, lavados vaginales, en el caso de las mujeres y uso de “protección”.

En esta conclusión el maestro incorpora explícitamente elementos dados por los alumnos, reconociendo la participación de Miguel y Raquel (t. 42- 48) e incorporando de manera particular sus aportaciones. Un ejemplo de esto es cuando el maestro afirma que “después de cada relación sexual, es importante tener un aseo, las mujeres por lo regular, este, dependiendo de la persona con la cual, este, tienen una relación sexual, se realizan lavados vaginales.”(t. 45) y Raquel había leído de su cuaderno “*Cuando se empieza una vida sexual es recomendable que sea con una persona que conozcas bien y (2) cuide su higiene, evita tener relaciones con muchas personas y traten siempre de usar condón*”. Cabe anotar que estas recomendaciones son bastante precisas y se orientan a ambos miembros de la pareja. El maestro también retoma de la participación de Raquel, “la protección” para evitar al contagio de infecciones y enfermedades. Aclara que el uso de esa protección no garantiza del todo el no contagio de enfermedades y menciona en este momento al SIDA. Queda aquí entonces mencionado, el SIDA a propósito de la higiene física. Cabe resaltar que el maestro no menciona explícitamente “preservativo” sino utiliza el término “protección”.

También integra el sentido confrontado con Eliu con respecto a quién debe tener higiene física, en este caso, el maestro sostiene la particularización en el caso de las mujeres haciéndola

extensiva a la limpieza genital, la cual explica ampliamente en la alusión al uso del bidé (además de las visitas al médico, ver turnos 58- 65).

En términos generales en esta parte de la sesión encontramos una tensión entre restringir la higiene física sexual a los genitales o incorporar a todo el cuerpo, imponiéndose el primer sentido. A pesar de que tanto alumnos como el maestro incorporan aspectos de relación social (como es la relación de pareja) es recurrente el tratamiento del concepto de higiene física en el ámbito de la relación sexual genital: “cuando empezamos una vida sexual activa hay que acudir al médico, después de una relación hay que asear los genitales, en una relación hay que usar preservativo,....”

Al final de esta intervención el maestro pregunta a otro alumno acerca de la higiene mental, con lo cual hace un cambio temático y cierra el aspecto de higiene física.

Tercero A.

En el otro grupo, después de haber dado una introducción al tema al retomar la división de higiene sexual en física y mental, el maestro entra directamente a abordar la higiene física:

- 10 Mo: ...Habíamos dicho que, a ver Elizabeth, \ tú ayer habías dicho que la higiene física se da en la relación sexual , ¿sí? ¿todavía piensas así?
- 11 Ao: | también como dijo mi compañero, por higiene en la relación, usar condón|
- 12 Mo: / protegerse ¿verdad?. Algo muy importante que también repercute en la sexualidad es la conducta sexual, ¿cómo vamos a relacionarnos con cada persona sexualmente? !---- hay que tratar de tener una buena orientación del sexo, ^y me refiero que no hay que tener relaciones con muchas personas, se dice que sólo con tu pareja y además hay que tener las precauciones debidas ¿no?. Esto también es parte de la higiene física dentro de la sexualidad. ¿Otra, otro elemento que podemos manejar ahí? Beltrán

(24/05/95-3A)

En esta secuencia el maestro hace referencia a un concepto abordado en la clase anterior por una alumna, en este mismo grupo: “la higiene física se da en la relación sexual” y le pregunta si aún sostiene esa idea. En ese momento otro alumno contesta dando elementos como el uso del condón. El maestro lo retoma en el sentido de protección y hace referencia a la conducta sexual, definiéndola como no tener muchas parejas y protegerse. Dada la pregunta hecha por el maestro podemos decir que el hacer referencia a la conducta sexual y a la protección en la

relación sexual pretende ampliar el concepto de la alumna, sin embargo se sigue circunscribiendo a la relación sexual, como en la clase con el otro grupo.

Los alumnos espontáneamente aportan otros elementos, entre ellos la práctica del deporte como una recomendación para la higiene física (t.17-19, 24/05/95- 3A). Como ya anotamos en el análisis del concepto de higiene sexual, encontramos desacuerdos en ubicar la recomendación de la práctica del deporte como higiene física o mental. Después de esta secuencia los alumnos continúan aportando voluntariamente:

- 21 Ao₂: por ejemplo, yo pienso que puede ser en la mujer, cuando le llega la menstruación puede ser más limpia.
- 22 Mo: exacto, exacto, y no lo habíamos hablado eso. Debe ser más limpia. Yo les comentaba al otro grupo, que en una ocasión yo hable con la Doctora, y ella dice que las jovencitas acuden con ella, ella les recomienda que cada vez que se cambien la toalla deben de asearse, no únicamente hacerse cambio de toalla, esto es parte de la higiene, que se debe tener, sobre todo las jovencitas en la sexualidad, ¿de acuerdo? . Y el aseo de los genitales, el aseo de los genitales debe ser meticuloso porque estamos expuestos a muchas infecciones, debemos tener cuidado con lo que nos ponemos, debe estar limpio, o sea es una higiene integral de nuestro cuerpo ¿está claro?. Sobre todo las mujeres cuyos genitales están más expuestos a contraer infecciones, podemos este, tomar este tipo de precauciones, todo esto forma parte de la higiene física
- 23 Ao₁₄ (asiente)
- 24 Ao₂: --- también las mujeres deben usar [este, ropa interior de algodón porque sus genitales son más[este:: sensibles y también protegerse las glándulas mamarias \--[----
- 25 Ao₃ [toallas
- 26 Ao₃: [sensibles
- 27 Ao₃: [por el cloro.
- 28 Mo: Así es.

24/05/95- 3A

En esta secuencia vemos cómo varios alumnos incorporan otros elementos a la higiene física, los cuales no se restringen a la relación coital. Llama la atención tanto por parte de los alumnos hombres como por el maestro, la referencia explícita y enfática a lo que debe de hacer la mujer con respecto a la limpieza y cuidado de sus genitales, aunque antes de hacer esta particularización, el maestro menciona el cuidado y limpieza integral del cuerpo en general. Inmediatamente después de construirse este sentido compartido entre el maestro y algunos, otro alumno interviene de manera espontánea:

- 29 Ao: yo creo que es para todos ¿no?, para todos, hombre y mujer. Por qué el hombre también necesita que el pene se desarrolle bien, ----- entonces también necesita la ropa de algodón
- 30 Mo: Sí perfecto pero, estamos manejando que en el caso de la mujer es muy especial, ya que no tiene una, un recubrimiento como tienen los genitales en los hombres, en las mujeres están más expuestos, entonces sí hay más posibilidades de contraer enfermedades o infecciones ¿de acuerdo?. ¿Y qué me dicen de, en el momento en que hay personas que deciden tener una vida sexual activa?, y esto se dará en su momento ¿verdad? El aseo es importante, el aseo es mucho muy importante. ^la protección, antes, y el aseo es muy importante, ¿de acuerdo? Ya todo tiene que ver con la higiene física dentro de la sexualidad. ¿Alguna duda?
- 31 Ao: no
- 32 Mo: ¿o alguna otra aportación que podamos hacer? (algunos alumnos mueven la cabeza negativamente) ¿Tú que opinas Adela?
- 33 Adela: para el hombre y para la mujer es igual de importante, [ambos se deben de preocupar
- 34 Mo: [bien, se recomienda que la mujer en el momento de iniciar su vida sexual acuda al ginecólogo ¿a qué?
- 35 Ao₁₄: a que la revisen
- 36 Mo: a realizarse exámenes, un examen muy famoso es el papanicolau que es este [para detectar el cáncer cérvico- uterino cuando ya se tiene una actividad sexual, y se debe de prevenir, porque se exponen a contraer ese tipo de cáncer, que no es una enfermedad contagiosa.
- 37 Ao: [para detectar el cáncer
- 38 Ao: ¿y a los hombres no les toca, este # hacernos----?
- 39 Mo: bueno, hay el tipo de cáncer pero en la próstata, pero eso se supone que una edad avanzada
- 40 Ao: ah
- 41 Mo: a una edad avanzada. Bien, este, ¿qué me dicen de la higiene mental con respecto a la sexualidad? ya es otro aspecto que también va incorporado dentro de la higiene dentro de la sexualidad.
(varios alumnos levantan la mano)

(24/05/95- 3A)

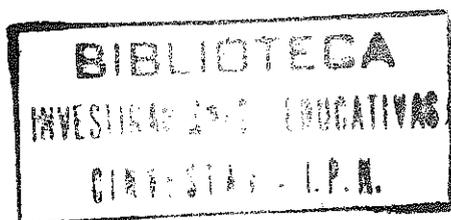
En esta secuencia vemos cómo un alumno se opone a la particularización que comparten el maestro y otros alumnos con respecto a la higiene y cuidado de los órganos genitales en la mujer y argumenta que para el hombre también es importante el uso de ropa adecuada para el desarrollo de sus genitales. El maestro acepta parcialmente este argumento pero sostiene y argumenta la particularización en el caso de la mujer dado la forma de sus genitales y la mayor posibilidad de contraer infecciones, cierra el punto y pregunta con respecto a las recomendaciones para las personas que deciden tener una vida sexual activa, pregunta que él

mismo contesta señalando como medidas la protección y el aseo. Con esta última afirmación el maestro hace referencia a la higiene sexual con relación al acto sexual, concepto cuestionado por el maestro al principio de la clase (t. 10). Pregunta de manera abierta si hay alguna duda y después se dirige directamente a una alumna.

La respuesta de Adela insiste en la importancia de esas recomendaciones para el hombre y la mujer, el maestro interrumpe y hace referencia a que la mujer debe acudir al ginecólogo en el momento de iniciar su vida sexual. Esta recomendación va siendo armada con la aportación de otros alumnos, los cuales completan las frases del maestro. De esta manera el maestro, si bien no rechaza abiertamente la objeción de Adela y del anterior alumno, incorpora con el apoyo de otros alumnos, una recomendación específica para la mujer.

Ante la recomendación de visitas al médico por parte de la mujer vuelve a darse una objeción de un alumno, a manera de pregunta: "¿y a los hombres no les toca, este # hacernos---?". El maestro acepta que sí hay un tipo de cáncer en el hombre pero que eso se presenta a edad avanzada. La forma de pregunta, el titubeo y lo no distinguible del final, caracteriza a esta participación como una objeción débil por parte del alumno. El maestro enfatiza que se da a una edad avanzada y hace un cambio temático al preguntar por la higiene mental dentro de la sexualidad.

Hasta aquí podemos ver que en esta clase, al igual que en la anterior, un punto común fue relacionar la higiene física sexual con los órganos genitales y la relación sexual. Así también encontramos el debate con respecto a si la higiene física sexual es en especial para la mujer o también para el hombre. En la clase anterior el énfasis en la higiene física de la mujer en particular fue incorporada y sostenida por el maestro, dándose algunas intervenciones que se oponían a ello, aunque no de manera muy abierta ni confrontativa. En esta clase este énfasis es incorporado por un alumno, apoyado por otros y sostenida por el maestro, la oposición se da por parte de dos alumnos de manera espontánea y por una alumna, quien ante la pregunta del maestro, se opone abiertamente a excluir al hombre de esta recomendación.



Higiene Física en la sexualidad. Transposición libro- clases

El libro aborda la definición de manera muy general desde la higiene personal sin especificar la relación higiene- sexualidad, lo cual no aporta elementos al maestro para abordar el concepto desde una definición. El maestro tiene entonces que jugar con este nivel de generalización del libro y explicitar la relación higiene- sexualidad.

En ambas clases no se aborda una definición como tal, sino que más bien el concepto se fue construyendo a partir de las recomendaciones que iban incorporando tanto alumnos, alumnas y el maestro. La relación higiene- sexualidad, es resuelta por el maestro centrandolo en la limpieza de los genitales y en recomendaciones en torno a la relación sexual. Sin embargo la centración en la limpieza de los genitales es un significado que en la clase del 3o. B, tuvo que ser negociado con la visión de un alumno el cual se niega a reducir la higiene física sexual a los órganos genitales y sostiene que consiste en el cuidado de todo el cuerpo.

En ninguna de las clases se aborda la dimensión histórica que menciona el libro. Encontramos en las clases una tendencia hacia la personalización “tienes (tú) que”.

Haciendo una comparación entre el contenido del libro y el de las clases podemos detectar aquellos significados compartidos, complementarios, alternativos y contrarios.

Entre los significados compartidos entre el libro, el maestro y los alumnos encontramos la importancia que se les da al baño diario y al aseo y cuidado de los genitales. Los elementos mencionados en el libro que quedaron fuera de la clase son: el lavarse las manos, la limpieza de uñas, la limpieza bucal, la vivienda, la alimentación. Probablemente debido a su falta de vinculación explícita con la sexualidad.

Los significados compartidos fueron complementados, en el caso del grupo B, por los alumnos y alumnas en sus escritos, como se analizará más adelante. En el grupo A, la complementación se dio en la misma clase, al mencionarse por parte de los alumnos aspectos concretos de la higiene física en la mujer y la finalidad de las visitas al ginecólogo.

El aspecto de visitas al médico no está mencionado en el libro, pero es un elemento incorporado por los alumnos en el grupo B, y por el maestro en el grupo A. Si bien el maestro y los alumnos comparten el sentido de “deber ir al médico” y “asear los genitales”, encontramos desacuerdos con respecto a quién debe hacerlo: ¿el hombre? ¿la mujer? ¿ambos?

La recomendación de lavados vaginales, es incorporada por el maestro en el grupo B con lo cual se enfatiza la higiene genital en la mujer. El uso del condón, en ambos grupos es mencionado inicialmente por una alumna y un alumno respectivamente y el maestro lo retomó en sus conclusiones dando a la higiene dos sentidos: aseo y protección, sin embargo el maestro nunca utiliza explícitamente el término “condón”.

El elemento de conocimiento, elección y exclusividad de la pareja sexual, contribución de los alumnos en el primer grupo, es un significado compartido tanto por el maestro como por los alumnos. En el grupo A, este elemento fue mencionado por el maestro al principio de la clase. El libro menciona la comunicación con la pareja como parte de la higiene mental.

De manera general podemos decir que en el aspecto de higiene física se recuperan del libro algunas de las recomendaciones, pero estas son superadas por los sentidos construidos en la clase, en los cuales además de particularizar en la limpieza genital, abordar los cuidados de la relación sexual, se discute en torno a quien es el principal sujeto de la higiene ¿la mujer o el hombre?, e incluso se incorporan aspectos sociales como la elección de la pareja sexual.

2.4. LA HIGIENE MENTAL: ¿es la forma de ver el sexo o el pensar antes de?

En el libro, la higiene mental...

En el libro, para desarrollar el contenido de higiene mental se manejan, en primer lugar dos definiciones, por un lado higiene mental en general y su importancia en la sexualidad; por otro, salud mental en la sexualidad.

Higiene mental:

Aquella que contribuye a conservar el funcionamiento y equilibrio psíquico y emocional del ser humano. Así la higiene mental tiene que ver con la forma de adaptación a los acontecimientos que presenta la vida en sociedad. De esta manera, la higiene mental es determinante para que las relaciones interpersonales y en particular la sexualidad se manifieste de manera natural, evitando con ello, los mitos, las verdades a medias, las desinformaciones, la fantasía, etcétera que conducen a temores y que pueden tener repercusiones emocionales que redunden en una sexualidad anormal. (González y Vargas 1994, 101)²

En esta definición se maneja la higiene mental con relación a la forma de adaptación del ser humano a los acontecimientos de la vida en sociedad, se particulariza en las relaciones interpersonales y en la sexualidad. Con respecto a la sexualidad se relacionan de manera causal los siguientes elementos:

No higiene mental > manifestación sexual no natural > mitos, verdades a medias, desinformaciones, fantasías > temores > repercusiones emocionales > sexualidad anormal.

Relacionada con esta definición se plantea que:

La salud mental en la sexualidad es, entonces el conjunto de acciones que propician manifestaciones de naturalidad en el ejercicio y práctica de la sexualidad y, estar libres de temores, vergüenza, culpa o algunos factores negativos que inhiban la respuesta sexual o impidan disfrutar la sexualidad de acuerdo con la ética individual y social (González y Vargas 1994, 101)³

Se introduce el término salud sexual y a la vez se le define como un conjunto de acciones. Creo que aquí habría una confusión entre el concepto de salud como un estado y la higiene en sí como un conjunto de acciones que contribuyen a tener un estado de salud determinado. Los elementos que se relacionan en esta definición son:

salud mental > naturalidad en el ejercicio y práctica de la sexualidad y estar libres de temores, vergüenza, culpa, otros factores negativos > respuesta sexual, disfrute de la sexualidad.

Es decir, se relaciona la salud mental con lo natural y con la ausencia de temores, culpa y vergüenza, lo cual condiciona la posibilidad de disfrute. Aquí se menciona el elemento placer como disfrute. Este disfrute a su vez se plantea como condicionado a la ética individual y social, con lo cual se le da una dimensión social.

Un elemento que llama la atención es la mención del término “respuesta sexual”, el cual no es definido en el libro pero circunscribe a la sexualidad en el ámbito de la relación genital e indirectamente la relaciona con el placer. A continuación se afirma:

Es importante que la actitud de los padres de familia involucre acciones encaminadas hacia la adopción de medidas que propicien una higiene mental adecuada. Esto sucede cuando se abordan temas relativos a la sexualidad, como tópicos a tratar en las conversaciones cotidianas, de tal manera que el menor perciba que no hay nada de malo en el sexo; ello le dará libertad para preguntar cuestiones relacionadas con sus manifestaciones e intereses sexuales y favorecerá el alejarlo de la búsqueda de información con los amigos, que seguramente estarán, como él, desorientados, generando con ello únicamente desinformación, malinformación, fantasías y temores que lo conduzcan a condenar la sexualidad como algo prohibido, anormal o pecaminoso (Vargas y González 1994, 101)⁴

En este párrafo se le da un lugar central a la actitud de los padres de familia cuando se abordan tópicos de sexualidad en el ambiente familiar. Se tiene cuidado en plantearlo en un sentido positivo “es importante que”; de tal manera que queda enunciado como una recomendación más que como una causa directa. Así también se anota que la información de los amigos es negativa ya que propicia fantasías y temores, señalándose como una de las causas de ver a la sexualidad como algo prohibido, anormal y pecaminoso. A continuación se hace referencia a “lo que se le debe decir al adolescente”:

Durante la adolescencia resulta imprescindible explicar que la sexualidad es algo natural y normal que experimentamos todas las personas y que debemos manifestarla positiva y francamente; que el acto sexual es un compromiso que requiere reflexión y armonía, respeto y responsabilidad con la pareja para que resulte placentero; ello tal vez inducirá comportamientos abiertos y naturales en relación con la sexualidad y, consecuentemente se abatirá el número de personas que padecen desequilibrios y frustraciones de orden emocional debido a una sexualidad mal llevada, desorientada y llena de prejuicios de todo tipo, situación esta que puede llegar hasta la generación de conductas sexuales aberrantes, inhibiciones e incluso incapacidad para procrear (Vargas y González 1994, 101).

Aquí se enfatizan sentidos positivos de la sexualidad (compromiso, reflexión, relación de pareja, placer) ante lo cual se opone un sentido negativo (desequilibrios, frustraciones de orden emocional, conductas aberrantes, inhibiciones). Se plantea una relación entre lo que se piensa de la sexualidad y la conducta en general y sexual en particular.

La idea general, hasta este párrafo se puede sintetizar en la importancia de la actitud frente al sexo y la información explícita que se da tanto a niños como a adolescentes y la repercusión de la misma en sus conductas, en particular la sexual. Los únicos agentes que se mencionan son los padres y amigos. Por último y a manera de conclusión, se afirma en el texto que:

De lo anterior podemos desprender la importancia que representa el asumir actitudes realistas⁵ frente a la sexualidad; pensarla y vivirla como una experiencia positiva es resultado de informarnos con veracidad, reflexionar sobre lo que somos, lo que queremos y hacia donde deseamos llegar; compartir lo que sentimos con aquellos que tienen mayor experiencia; y con una actitud de respeto y tolerancia, conversar con nuestras parejas acerca de las inquietudes que nuestra sexualidad propicia (González y Vargas 1994, 102).

Se insiste en la relación pensamiento- acción. Los elementos que menciona son: reflexión personal, deseos, objetivos, compartir sentimientos, actitudes de respeto y tolerancia y la comunicación con la pareja. Como agentes de comunicación generaliza hacia aquellos que tienen mayor experiencia, es decir, no sólo los padres. Además de la información de los otros, incorpora procesos personales y actitudes. En este sentido queda enfatizado el aspecto positivo de la sexualidad y lo que hay que hacer en sentido positivo, es decir se enfoca hacia qué hacer para tener una sexualidad sana.

Puntualizando, los siguientes elementos, con respecto a la “práctica de la higiene mental”, (término utilizado en el libro) son:

- Debe iniciarse desde el nacimiento y continuar a lo largo de toda la vida.
- Es importante que la actitud de los padres de familia involucre acciones encaminadas hacia la adopción de medidas que propicien una higiene mental adecuada.
- Abordar temas relativos a la sexualidad como tópicos en conversaciones cotidianas en la familia.
- Dar libertad y confianza para que el niño exprese sus manifestaciones e intereses.

- Alejarlo de la búsqueda de información con amigos, lo cual genera desinformación, desorientación, malinformación, fantasías y temores.

Durante la adolescencia explicar que la sexualidad:

- es algo normal que experimentamos todas las personas y que debemos manifestarlo positiva y francamente.
- que el acto sexual es un compromiso que requiere reflexión y armonía, respeto y responsabilidad con la pareja para que resulte placentero.

En general habla de la importancia de asumir actitudes sanas frente a la sexualidad, pensarla y vivirla como una experiencia positiva. Para lo cual se requiere:

- información veraz
- reflexionar sobre lo que somos, lo que queremos, hacia dónde deseamos llegar
- compartir lo que sentimos con aquellos que tienen mayor experiencia y
- conversar con nuestras parejas acerca de las inquietudes de nuestra sexualidad, con una actitud de respeto y tolerancia.

Como vemos en la primera parte se le da un importante peso a la comunicación con los padres, pero después al hablar de los adolescentes se deja un tanto abierto el quiénes darán esa información. Por último incorpora una serie de recomendaciones que van más allá de las actitudes e información, al mencionar los procesos de reflexión individual y relaciones sociales con los otros y con la pareja en particular, lo cual incluye el compartir sentimientos como parte de la comunicación.

En las clases, la higiene mental...

Tercero B

Después de dar una conclusión con respecto a la higiene física, el maestro pregunta a un alumno y dos alumnas su concepto de higiene mental, éstos evaden responder, lo cual crea un momento de tensión en la clase (se analizará en otro apartado, t. 78- 90) y entonces el maestro menciona a otro alumno:

91. Mo:.... ¡Ventura!
92. Ventura: en la adolescencia es importante que piensen en la sexualidad, pero para una vida futura, o sea si tienen relaciones pueden dañarse su futuro.
93. Mo: ¿de qué estamos hablando en concreto?
94. Ventura: de la sexualidad.
95. Aos: (risas)
96. Mo: tú me estás hablando ya de una mentalidad ¿de acuerdo?, una mentalidad, una conducta, frente a, la sexualidad. ¿Alguien más nos puede decir algo de la higiene mental dentro de la sexualidad? Por ahí se escuchó algo que entendieron los compañeros, (refiriéndose a los alumnos que se habían reído en turnos anteriores), a ver Jaime, ¿qué podemos?

(18/5/95-3B)

La respuesta de Ventura hace referencia a la vida sexual en la adolescencia y hace la recomendación de pensarla para el futuro. Con ello el alumno está contextualizando a la higiene mental en la etapa que está viviendo y la relaciona directamente con la conveniencia de no tener relaciones sexuales. El maestro rechaza el planteamiento de Ventura de tres maneras, primero cuestionándolo sobre si sabe cuál es el tema, luego reformulando la respuesta de Ventura al hacer equivalente “mentalidad” y “conducta”, y tercero al pedir la participación de alguien más. Sin embargo podemos ver cómo Ventura defiende su respuesta, sosteniendo que el tema es sexualidad. En su escrito, elaborado al final de la clase, sostiene “la higiene mental es..., así como pensar a veces antes de tener una relación coital pues eso puede manchar para siempre nuestras vidas .

Después de esta intervención, el maestro pregunta a otro alumno, el cual nuevamente evade responder (t.96- 102). El maestro un tanto molesto pide opinión a otra alumna:

102. Mo: ¿Para ti qué se te antoja qué es? A ver Nayeli
103. Nayeli: este, mm, ¿la higiene mental?. Es que hay personas que tienen, este, todo el sexo en sí es obsceno para él.
104. Mo: ¿todo lo relativo al sexo es obsceno para ellos?
105. Nayeli: Sí, entonces cuando [hay una relación sexual lo toman de diferente forma
106. Mo: [más fuerte
107. Ao: (murmurando) está hablando de ella.
108. Mo: de diferente forma ¿qué forma?
109. Nayeli: (respira profundo y sonríe)
110. Mo: tienes razón en lo que estás diciendo, pero ¿podrías ser más explícita?
111. Nayeli: hay muchas formas ¿no?
112. Mo: bueno, piénsalo una de las maneras. ¡Betsabé!

(18/5/95-3B)

El maestro pide nuevamente una opinión, aunque con cierta desesperación ante la falta de respuesta esperada en los turnos anteriores: “¿para ti qué se te antoja qué es?”. Nayeli con cierta vacilación, hace referencia al carácter obsceno que le dan algunas personas, dándole un género masculino al sujeto de la acción. El maestro responde formulando la respuesta de la alumna desde la generalización “todo el sexo” y recupera el sujeto masculino pero a la vez se excluye “para ellos”. Nayeli sostiene su generalización y la complementa mencionando que hay muchas formas de ver el sexo. El maestro valida la respuesta pero a la vez pide una mayor explicitación, deja pendiente la intervención y menciona a otra alumna:

112. Mo: ¡Betsabé!
113. Betsabé: la higiene mental yo creo que es muy importante que quede concientizado de que no hay que ver la sexualidad con morbo
114. Mo: como algo pecaminoso, algo sucio
115. Betsabé: porque es algo normal y natural que en verdad no tiene nada de malo, al contrario es muy bonito
116. Mo: no tiene nada de malo. Muy bien, de acuerdo

(18/5/95-3B)

La respuesta de Betsabé relaciona directamente a la higiene mental con ver a la sexualidad sin morbo, esta respuesta es complementada por el maestro con los términos: pecaminoso, sucio. Betsabé continúa afirmando que la sexualidad es algo muy normal y natural y que no tiene nada de malo, introduce entonces el calificativo “bonito”, como una forma de ver la sexualidad. Con esta respuesta y la validación del maestro, el concepto de higiene mental en la sexualidad queda explicitado desde una serie de calificativos dados a la sexualidad, como algo normal, natural y bonito vs. morbo, pecaminoso, sucio, malo.

Cabe señalar que esta parte de higiene mental se fue desarrollando a partir de la petición de opiniones de los alumnos a diferencia de la higiene física en la cual se inició el tema con la lectura de las investigaciones de algunos alumnos. Por lo cual podemos decir que la mayoría de las intervenciones de los alumnos expresaban puntos de vista personales, nociones acerca de la idea de higiene mental. Esta forma de participación se fue construyendo en la interacción y en particular al iniciar este tema, lo cual puede explicar la dificultad inicial, probablemente resultó más difícil expresar lo que creían que informar acerca de lo investigado.

Desde el principio del tema encontramos la orientación del concepto de higiene hacia “el enfoque que se le debe dar a la sexualidad” y su vinculación con la relación sexual y la reproducción humana. Sin embargo vemos en las intervenciones de algunas alumnas otros sentidos, por ejemplo, para Raquel (t.49), la higiene mental se relaciona con las operaciones mentales y la conducta y la posibilidad de tener una relación placentera; para Nayeli, hay diferentes formas de ver lo sexual; y para Betsabé el sexo es bonito.

Una vez llegado a una conceptualización de higiene mental como la forma de ver el sexo, el maestro pregunta acerca de las causas:

118. Mo: Ahora Miguel, yo te pregunto, y a quién desee responder ¿por qué razón pensamos así? ¿qué es lo que nos hace ver en forma general los temas relacionados con el sexo y la sexualidad, como algo sucio, algo pecaminoso, como algo de lo cual no debemos hablar?

(.4)

(Una alumna levanta la mano y el maestro dirige la mirada hacia ella).

(18/5/95-3B)

Mediante la pregunta “¿por qué razón pensamos así?”, el maestro generaliza y plantea como algo compartido por todos la idea de ver lo sexual como sucio, pecaminoso, de lo cual no se debe a hablar. Así también es una de las únicas pregunta que, a pesar de que el maestro la dirige a un alumno, al mismo tiempo abre la posibilidad de que alguien más conteste. Nayeli entonces contesta de manera voluntaria.

119. Nayeli : (no se alcanza a escuchar exactamente lo que dice porque habla en tono muy bajo, pero habla de la influencia de la escuela y afuera, de los amigos, que toman el sexo como un juego, sin ver que es algo integral, que no sólo es una relación sexual).

120. Mo: Si es algo integral (.5) pero eso no, tal vez en eso nos podemos desviar un poco, vamos a tratar de encontrar algo más concreto.
¡Alejandra!

(18/5/95-3B)

Nayeli, quien ya había intervenido en turnos anteriores cuando se pedía la conceptualización de higiene mental (t.103- 112), hace referencia a la influencia de la escuela y de los amigos y a la concepción de la sexualidad. Critica el ver el sexo sólo como la relación sexual, afirmando que es algo integral. El maestro manifiesta su acuerdo con el concepto integral de lo sexual pero, después de pensarlo unos segundos, lo descarta como "causa", ya que considera que se pueden desviar el tema e insiste, al igual que en la secuencia anterior en la que intervino la misma alumna, en la búsqueda de lo "concreto". El maestro menciona a otra alumna y ésta responde:

121. Alejandra: \Yo creo que lo vemos con morbo en las relaciones sexuales, cuando somos chiquitos\ y este:: [cuando somos chiquitos
122. Mo: [más fuerte, por favor
123. Alejandra: cuando el niño empieza a::: [(.3) conocer su cuerpo
124. Aos: (sentados cerca a Alejandra) [conocerse
125. Alejandra: (se pone de pie) los padres empiezan a decirles que porque no en sus partes genitales, porque eso no lo debe de ver nadie más que él, bueno y los adultos
126. Mo: entonces empezam::, ¿podemos considerarlo como un problema de educación? ¿un problema de cultura? y que a lo largo de generaciones esta situación la hemos vivido todos en nuestra, obviamente, en nuestra oportunidad cuando somos niños no nos dan la orientación adecuada, no nos dan la información pertinente de estos temas. Como que siempre, en la familia, como que uno, uno se limita a hablar de lo más necesario y de lo que realmente mantiene inquietos a los niños y a los adolescentes, no se habla ¿verdad? Muy bien, gracias (Alejandra se sienta).

(18/5/95-3B)

La respuesta de Alejandra hace referencia a la censura de los padres hacia los hijos cuando éstos últimos empiezan a explorar su cuerpo. El tono bajo de su voz y cierto titubeo nos pueden indicar dificultad para expresar su idea, ante lo cual otros alumnos la ayudan a expresar la idea sugiriéndole el término "conocerse". A partir de lo dicho por Alejandra el maestro enfoca la causa de "cómo pensamos acerca del sexo" en la educación y en la cultura, especificando el sentido de esta afirmación en la información inadecuada que los padres dan a los niños y a los adolescentes, situación que se ha venido dando a lo largo del tiempo, es decir le da una dimensión temporal. Lo educativo es ubicado por el maestro como la información dada en la familia y lo cultural en la dimensión temporal "a lo largo de generaciones".

Después de esta intervención el maestro pregunta a otro alumno su opinión acerca de lo que se había dicho, este alumno evade contestar y el maestro pregunta a otra alumna:

134. Mo: ...¡Chabel! ¿Tú que opinas? ¿es cierto lo que dijo Alejandra? (.3) o ¿estás en contra de eso? ¿tú que sientes que el problema tiene otra raíz, otro origen? ¿por qué vemos el sexo como algo pecaminoso?
135. Chabe: (con una expresión facial seria se pone de pie) \ es que hay gente que lo ven de diferentes formas----
136. Mo: ¿para ti cómo? Vamos creo que concluimos que la mayoría, una gran mayoría de la gente lo ven de esa manera. /Obviamente en las últimas etapas, en los últimos años se ha dado una gran amplitud para hablar de estos temas, sin embargo, como que no nos dejamos de de guiar por lo que en generaciones hemos venido rechazando que es la prohibición, el tabú con respecto a este tipo de temas, --- hay diferentes enfoques obviamente, y no vamos a generalizar en este momento. Y hay a quienes en sus familias ya les hablaron de esto, seguramente ya les hablaron sus padres acerca de esto, ¿verdad?, pero en forma general y no en esta generación, sino en generaciones anteriores, esto vino a crear conceptos erróneos, equivocados de lo que es la sexualidad.

(18/5/95-3B)

El maestro busca nuevamente la opinión de otra alumna, abriendo la posibilidad de divergencia con la interpretación dada por él a lo dicho por Alejandra. Chabe afirma que hay gente que lo ve de diferentes maneras, con lo cual pone en duda la generalización hecha por el maestro de “que todos pensamos así”. El maestro entonces responde sosteniendo como un significado compartido “concluimos que la mayoría, una gran mayoría de la gente lo ven de esa manera” (como algo pecaminoso) , sin embargo en la segunda parte de su argumento a la vez que defiende el planteamiento abre márgenes que permitan relativizarlo “en los últimos tiempos se ha dado mayor apertura para hablar de estos temas “sin embargo...” “ hay diferentes enfoques y no vamos a generalizar en este momento...”, precisa que sobre todo esa visión se daba en generaciones anteriores, no en ésta, con lo cual deja fuera a los alumnos de la generalización hecha al principio. Al final de la argumentación dada por el maestro da la palabra a una alumna que pedía participar:

136. Mo: ¡Guillermina! (estaba levantando la mano)
137. Guillermina: Más que nada esto también, influye el lugar en que vivimos, cómo vemos el ## sexo, el ambiente que nos rodea, nuestros amigos. Cada quien tiene un::: [concepto diferente
138. Mo: [concepto de lo que es el sexo. Bien, tiene mucho que ver con nuestro medio ambiente ¿verdad? Con nuestro entorno social. Por

lo general, por lo general, yo pienso, o sea es algo que se está dando últimamente, las familias (.....). Y yo lo digo porque vamos a suponer que... (.....) antes era imposible hablar en los medios de difusión tanto como se hace ahora, (.....)

(18/5/95-3B)

La respuesta de Guillermina aporta el elemento “medio ambiente” como causa, y el sentido que le da es “lugar en el que se vive”, “amigos” y el que cada quien tiene un concepto diferente del sexo. El maestro posteriormente avala el ambiente como causa pero lo reformula como “entorno social”, lo restringe a “la familia” y a los “medios de difusión”. En ambos aspectos el maestro enfatiza el factor histórico “antes y ahora” y les da un sentido de cambio positivo (t. 138).

En esta misma intervención el maestro cierra la discusión de este punto, señalando a la cultura como “el origen de ver la sexualidad como algo pecaminoso u obscuro y delimita el sentido de cultura al de educación, el cual a su vez se especifica como lo que “nos han enseñado en la familia” con respecto a la permisibilidad de hablar de lo sexual. Al final de esta conclusión el maestro pregunta “¿está claro? ¿todos coinciden con esa conclusión?”, sometiendo a consenso dicha conclusión. Los alumnos contestan afirmativamente, sin embargo el tono de desgano nos hace pensar en un consenso “aparente”. De esta manera se establece de manera explícita un significado compartido y quedan latentes otros sentidos que se le da al problema planteado, como se verá más adelante. En turnos posteriores y como parte del aspecto de “soluciones ante la falta de higiene mental”, el maestro incorpora otra causa:

151. Mo: Hay otro elemento que favorece a la desinformación con respecto a la sexualidad ¿cuál podría ser este elemento? (.4) y que no está en casa? (.10)
152. Ao: (voz muy baja) los maestros
153. Mo: Pues podría ser en un momento dado la sociedad, sin embargo son, los medios de difusión que, su objetivo principal es el económico y que por, precisamente beneficiarse económicamente no, no reparan en el daño que pueden estar causando a los que en un momento ven su difusión. Me refiero a películas, revistas, artículos, que tienen que ver con una sexualidad mal encaminada. Me refiero a pornografía, me refiero a historietas, me refiero a revistas, me refiero a material, que, obviamente, está enfocando mal lo que es la sexualidad, y despierta en los lectores, sobre todo en los adolescentes esa inquietud ¿no es un gran problema que también deforma eso?
154. Aos: Sí (en coro y tono de fastidio)

155. Mo: Claro que sí, y es un elemento externo, ajeno a sus familias y, que de alguna manera podemos tratar de, pues no podemos eliminar, si podría eliminarse, pero más que nada es cuestión de educación. El principal elemento debe darse en la formación, en familia, dialogando, hablando, ¿está claro? (.....)

(18/5/95-3B)

En esta parte el maestro pregunta acerca de un factor externo a la familia y un alumno responde que los maestros, sin embargo esto no es escuchado o tomado en cuenta por el maestro. El maestro entonces, ante la “falta de respuestas escuchadas”, da la respuesta: “pues podría ser en un momento dado la sociedad.....” En esta explicación el maestro parte de una generalidad: “la sociedad” y va especificando el sentido: medios de difusión,... hasta llegar a mencionar la pornografía. Este elemento se le atribuye como causante de una de la falta de higiene mental, en varios sentidos: uno como elemento que favorece la desinformación, dos como una sexualidad mal enfocada y tres, “el despertar de esa inquietud en los adolescentes”. Este último sentido no especifica claramente el significado de “esa inquietud”, sin embargo dado el tema que se aborda podríamos decir que se refiere al deseo sexual del adolescente, lo cual quedaría entonces como algo inducido externamente y pecaminoso, en tanto se le menciona como parte del problema de “ver el sexo de esa forma”.

Inmediatamente después de haber ubicado a la pornografía como causante de la falta de higiene mental, el maestro hace referencia a su solución. En esta parte encontramos cierta vacilación que se expresa en un diálogo con él mismo, en tanto asegura que debería eliminarse pero rectifica y lo ubica más bien como un problema de educación dentro de la familia. Después habla del enfoque que se le debe dar al cuerpo humano en “ese material”. Dadas estas vacilaciones podemos suponer que el elemento solución fue improvisado en ese momento, lo cual llevó al propio maestro a plantearse el problema a sí mismo, a exponer lo que él piensa y a matizarlo al confrontarlo con una realidad: “podemos tratar de eliminar, si podría eliminarse, pero más que nada es cuestión de educación”. Al finalizar el maestro busca nuevamente el consenso del grupo y obtiene, con el sí en tono de fastidio, una respuesta “aparentemente” positiva.

Queda hasta aquí anotado otro elemento, además de la información en la familia, *la información de los medios de difusión en sentido negativo*, que en turnos anteriores se había

señalado por el maestro de manera positiva al referirse a la apertura actual en estos temas (t.138).

Después de dar una conclusión a manera de cierre con respecto a las causas de “la forma de ver el sexo”, es decir de la falta de higiene mental, el maestro abre el aspecto de soluciones, al preguntar a un alumno:

140. Mo: Juan ! ^Solución ¿cual podría ser la solución para evitar esta situación?
141. Juan: tener mayor comunicación con los padres y mayor información por parte de ellos, ya que los padres a veces desconocen algunos temas, que los padres tengan mayor preparación.
142. Ao: er...?
143. Mo: Sería excelente eso, ¿verdad? y sobre todo tú lo que propones. Muchos padres se enfrentan a un verdadero problema cuando su hijo les pregunta cosas relacionadas con el sexo
144. Aos: (risas y comentarios entre ellos)
145. Mo: Y muchos padres tratan de ser accesibles a sus hijos, tratan de mostrarles apertura, de lo cuan habló Juan José, pero se enfrentan a otro problema (.3) ¿saben cuál?
146. Aos: (niegan con la cabeza)
147. Mo: **la ignorancia.** Muchas veces los padres ignoran cuestiones acerca del sexo y ellos tienen esa formación, esa ignorancia dentro de estos temas, obviamente si habla contigo ¿cuál puede ser, cuál va a ser la orientación que les pueden dar? ¿verdad?
Esto es importante creo que es una buena opción para que esto se solucione, que exista una mayor apertura entre los padres y los hijos.
(18/5/95-3B)

La respuesta de Juan propone como solución la comunicación con los padres (elemento planteado como causa en las secuencias anteriores), pero señala la falta de preparación de los mismos, argumentando que los padres a veces desconocen algunos temas. Esta respuesta causa inquietud en otros alumnos la cual se manifiesta con exclamaciones de desconcierto y con conversaciones entre ellos. El maestro avala totalmente la afirmación de Juan e incluso la enfatiza al reformularla como “ignorancia de los padres”, colocando esta situación como una limitante importante para que los padres orienten adecuadamente a sus hijos. Queda entonces anotada como solución la orientación de los padres, pero al mismo tiempo se cuestiona esta solución al señalar la ignorancia de los padres con respecto a los temas de sexo. Al final de la intervención el maestro insiste en la búsqueda de “elementos concretos” para ello acude a Betsabé:

147. Mo: Concretamente, ¡Betsabé! ¿Qué podemos pedir para los padres?
148. Betsabé: que no tengan miedo de hablar con sus hijos, que al contrario, les hablen claro para que tengan la información adecuada y no traten de ocultar las cosas ----
149. Mo: En muchas ocasiones hay padres que, y esto lo polemizamos en otro grupo, porque vimos estos temas también, y alguien dijo que, que pues los padres no van a contestar todo, sobre todo, si... preguntamos:..., dieron un ejemplo,(.....) Y al niño no hay que darle una definición detallada de lo que viene siendo <la sexualidad, el sexo, la reproducción>, porque el niño solamente pregunta lo que en su nivel, vamos, lo que en un momento dado le hace que tenga dudas ¿está claro?.

(18/5/95-3B)

En esta secuencia Betsabé hace referencia al miedo de los padres al hablar con sus hijos y lo relaciona con la información adecuada y el ocultamiento de cosas. El maestro retoma lo dicho por Betsabé y basándose en una experiencia con otro grupo. Sostiene que sí se les pueden explicar a los niños cuestiones como “cómo se hace el ciclo reproductivo”. Afirma que se le puede traumar al niño si se le contestan cosas que él no está preguntando. En esta intervención el maestro intentó profundizar, a partir de lo planteado por Betsabé, acerca de qué tipo de información deben dar los padres a los hijos: información adecuada a su nivel, a su etapa de la vida. El maestro va perfilando el término de la sesión y a la vez pide otras opiniones:

149. Mo: ...Así tal vez concluyendo, a ver Miguel ¿qué otra solución podemos aportar para tratar de que existe una higiene mental en la sexualidad?
150. Miguel: Que a los hijos les den información , que se les informe correctamente lo que es, no sus amigos o personas desconocidas que den mal la información.

(18/5/95-3B)

Miguel avala como solución la comunicación de los padres, pero también complementa el sentido de la misma desacreditando la información proveniente de amigos o personas desconocidas. Al respecto, Guillermina (t.137), ya había mencionado la influencia del ambiente, especificando los amigos, en la forma de ver el sexo, sin embargo en su intervención le dio un sentido abierto al afirmar que “cada quien tiene un concepto diferente de lo que es el sexo”, es decir no necesariamente los amigos influirían negativamente.

Al final, en una especie de conclusión (t.157), el maestro enfatiza el papel de los padres en la formación de hábitos en los hijos, para lo cual los padres deben proponer estos temas y

propiciar un clima de confianza. Hace una exhortación a despojarse de la visión del sexo como algo malo, atribuyendo esta visión a la sociedad en general. También retoma el planteamiento de Miguel (t.150) con respecto al calificar como errónea la información de amigos, lo cual se ubica como uno de los orígenes o causa de ver el sexo como algo malo. El maestro menciona como consecuencia negativa de la información de los amigos, las fantasías, mitos, temores y traumas al crear conceptos erróneos. Lo erróneo en la conceptualización de la sexualidad a su vez se plantea como causa de los problemas de la adolescencia, señalando entre estas inhibiciones y exhibicionismo. Así la solución reside en la acción a través de la educación que dan los padres, la familia y los medios de comunicación. Medios a su vez calificados como nocivos cuando dan información errónea.

Después de esta conclusión el maestro hace una evaluación de la sesión a través de la pregunta: ¿podemos decir que ya sabemos lo que debe ser la sexualidad, perdón la higiene dentro de la sexualidad? En esta aparente equivocación del maestro podemos inferir que se había perdido un tanto el foco del tema: la higiene, ya que se estaba centrando más en definir “cómo debe verse lo sexual”, lo cual finalmente hace equivalente a la higiene mental.

En síntesis podemos afirmar que el abordaje del tema fue estructurado por el maestro en los siguientes aspectos: concepto, causas y soluciones. Las intervenciones en su mayoría se dieron por la petición del maestro y otras como defensa de posturas tanto de los alumnos como del maestro.

En la parte del concepto en un primer momento el maestro pidió la definición de higiene mental “¿qué es la higiene mental?”. La conceptualización que se construyó en la clase fue dada a partir de que una alumna incorporó la forma de ver la sexualidad y el carácter obsceno que se le da. El maestro retomó como eje de la definición de higiene mental esta aportación. Sin embargo se dieron objeciones por parte de algunas alumnas: no todos lo ven así (con morbo)”, ante lo cual el maestro se vio en la necesidad de relativizar su planteamiento para poderlo sostener “hay diferentes enfoques... pero la mayoría lo ven así”. Otra idea planteada fue el sexo como algo integral, lo cual fue rechazado por el maestro en ese momento como un elemento que los podía “desviar”. El concepto de higiene mental giró en torno a ver la sexualidad como algo, malo, obsceno, pecaminoso, sucio, prohibido, con morbo en oposición a verla como algo bonito, integral, natural, que es parte de cada uno.

Como consecuencia de la falta de higiene mental, el maestro señaló las fantasías, mitos, temores, traumas, inhibiciones y exhibicionismo en la adolescencia y, en el caso de la pornografía el despertar la inquietud de los adolescentes.

Entre los contenidos que quedaron latentes, rechazados o ignorados por el maestro, tenemos los siguientes: no tener relaciones sexuales en la adolescencia, prepararse para ello, conocer a la persona y sus consecuencias, entre ellas se explicita el placer. Así también queda mencionado el sentido de higiene mental como disfunciones o perversiones de las operaciones mentales que afectan la conducta del individuo

Una vez definido el concepto de higiene mental en la sexualidad el maestro orientó la clase explícitamente a plantear causas y soluciones. El maestro pidió “Causas de ver el sexo como algo sucio, pecaminoso, de lo cual no se puede hablar”. Ante esta petición se dan aportaciones voluntarias que hacen referencia a la influencia de los amigos, la escuela y fuera de ella en el cómo se ve el sexo. Otra aportación señaló la actitud de los padres ante las conductas sexuales de los hijos, a partir de lo cual el maestro enfocó la causa en la educación y en la cultura, restringiéndola a la comunicación niño, adolescente- padre de familia, a lo largo de varias generaciones.

En esta parte una alumna insistió en la influencia del ambiente y los amigos en el concepto del sexo. El maestro aceptó parcialmente este elemento reformulándolo como “entorno” y restringiendo nuevamente al ámbito familiar pero amplió su argumento mencionando las diferencias en el trato de los hijos, la apertura en los medios de difusión e insistió en ubicar la causa en la cultura y educación.

Entre las propuestas de solución dadas por los alumnos y por el maestro el elemento que predominó fue la información proveniente de los padres, pero con acotaciones de sentido quedando como propuestas de solución las siguientes:

- comunicación con los padres (alumnos y maestro)
- preparación de los padres (alumnos y maestro)
- que los padres hablen sin miedo, propicien la comunicación y den confianza a los hijos. (alumnos y maestro)
- que los padres den respuestas a los niños de acuerdo a su edad y dudas.(maestro)

- no informarse con amigos o desconocidos (alumnos)
- combatir la pornografía a través del diálogo con los padres (maestro)

Como vemos las propuestas aluden a los padres de familia como los principales, por no decir únicos, educadores sexuales de los niños y adolescentes. Se ubicaron como factores negativos la participación de los medios de comunicación y los amigos. En la conclusión final el maestro enfatizó el papel de la información dada por los padres y la responsabilidad de éstos en “el enfoque que se le da a la sexualidad” por parte de los hijos, lo cual producirá, en caso de no ser el “adecuado”, las consecuencias antes mencionadas. Sin embargo también podemos afirmar que en tanto es el maestro quien aborda el tema como parte de un contenido formal, los participantes en la interacción implícitamente otorgan a la escuela un papel en la educación sexual, aunque esto no es objeto de discusión en la clase.

Tercero A.

En este otro grupo, después de contestar una pregunta de un alumno con respecto a la higiene física, el maestro hace un cambio temático, al preguntar por la higiene mental con respecto a la sexualidad:

- 41 Mo: Bien, este, ¿qué me dicen de la higiene mental con respecto a la sexualidad? Ya es otro aspecto que también va incorporado dentro de la higiene dentro de la sexualidad.
(varios alumnos levantan la mano)
- 42 Ao: tener información, estar informado para, para evitar la familia
[para, para saber ----- [----
- 43 Patricio: [planificación familiar
- 44 Patricio: [para saber cuáles son los riesgos que se tienen, los pros y los contras.
- 45 Mo: Tú agregaste un elemento, **información**. ¡Patricio!
- 46 Patricio: conocer los pros y los contras ¿no? se podría decir, por que sin la planificación familiar, uno no va a saber cuántos hijos, bueno uno puede decir cuántos quiere, pero hay que basarse en la población que hay.
- 47 Mo: De acuerdo, pero ya estamos metiéndonos a otro terreno de lo que es la sexualidad, es este la planificación que es mucho más adelante, las enfermedades vienen desde antes, hay que tener **información**.
- 48 Ao₂₅ la higiene mental es sí estamos seguros de lo que vamos a hacer, saber lo que vamos a hacer, sin sobrepasarnos, ni en destiempos.
- 49 Mo: yo quisiera que fuésemos antes, aún más antes ¿de acuerdo?

(24/5/95-3A)

En esta secuencia el primer sentido que dan dos alumnos a la pregunta de “¿qué me dicen de la higiene mental?”, se remite a tener información para planificar la familia, saber los riesgos, los pros y los contras. Implícitamente se maneja el tener hijos como resultado de una relación sexual. El maestro rechaza la idea como respuesta de la pregunta acerca de la higiene mental, trata entonces de llevarlos al elemento información, mencionado por uno de los alumnos, y alude a la relación higiene- enfermedad al decir “las enfermedades vienen desde antes”. A pesar de la invalidación por parte del maestro, otro alumno interviene incorporando el sentido de “sí estamos seguros de lo que vamos a hacer, saber lo que vamos a hacer, sin sobrepasarnos, ni en destiempos”. Podemos decir que el alumno en esta frase da sentido a lo que los otros habían afirmado. Encontramos un involucramiento personal y probablemente desde su situación como adolescente, al ubicarse implícitamente en un momento de dudas e indefiniciones con respecto al ejercicio de su sexualidad. Este sentido es expresado por el maestro en la siguiente secuencia (t. 57).

El maestro rechaza el planteamiento y les pide que se ubiquen en momentos anteriores al decidir “planificar la familia”.

- 50 Ao: yo pienso que eso de la, antes de la, eso de tener información es más importante el asunto de la responsabilidad, porque nos pueden informar y todo, pero si uno no lo toma con responsabilidad, no sirve de nada la información.
- 51 Mo: ¿Y, desde qué momento se puede crear en ustedes la responsabilidad con respecto a la sexualidad?
- 52 Patricio: cuando hijos
- 53 Mo: entonces ¿dónde debe cuidarse esa higiene mental?
- 54 Patricio: en la casa
- 55 Mo: ¿y cómo se debe de crear?
- 56 Patricio: mediante los padres, dando información
- 57 Mo: Sí. Yo me refiero a otro aspecto. Ustedes ya abordaron temas como lo que puede pasar si se tiene una relación sexual. Yo en ningún momento manejé el aspecto relaciones sexuales, relación coital, planificación familiar, cuidado, en fin. Hay que conocer todo respecto a la sexualidad. ¡ Patricia!

(24/5/95-3A)

En esta secuencia podemos ver cómo el maestro va llevando a los alumnos hacia un sentido específico que es la higiene mental como la información que deben dar los padres, para lo cual va retomando y resignificando los planteamientos de los alumnos al afirmar “yo no me refiero a lo que puede pasar si se tiene una relación sexual...” . Pide la participación de otra alumna:

- 58 Patricia: yo pienso que también la higiene sexual es que muchas veces se está hablando de la sexualidad y lo toman por otro lado
- 59 Mo: exacto, es el adoptar una actitud natural, una actitud muy normal ante todo lo que represente la sexualidad. Es la forma en cómo lo tomamos, cómo vemos la sexualidad.
- 60 Patricia: lo toman de una forma muy morbosa
- 61 Mo: exacto. Y yo me pregunto si en un momento dado existen las bases para que los niños o los jóvenes tengan una::: (el maestro queda pensativo)
- 62 Ao: información -----

(24/5/95-3A)

Patricia incorpora otro sentido al concepto de higiene sexual: el cómo se toma la sexualidad cuando se habla de ella. El maestro avala y a la vez reformula lo dicho por la alumna al referirse a la actitud de naturalidad y normalidad ante todo lo que representa la sexualidad y concreta "es la forma en cómo lo tomamos, cómo vemos la sexualidad". Patricia complementa lo dicho por el maestro, refiriéndose a la forma morbosa de ver la sexualidad. El maestro avala y se cuestiona a él mismo "si existen las bases para que los niños y jóvenes tengan", interrumpe la frase y un alumno la complementa mencionando información. Aquí vemos un caso en que un alumno contribuye a complementar la idea del maestro, ante un momento de vacilación.

- 63 Mo: muy bien, me refiero a lo siguiente jóvenes. Sobre todo en la secundaria se tiene mucho este problema, de que no se puede tocar temas con respecto a la sexualidad y no pueden hablar entre ustedes de temas sexuales, porque inmediatamente el enfoque que le dan es equivocado. ¿Cierto o no?
- 64 Ao: pero, maestro, al contrario, si es la etapa en la que nosotros estamos viviendo, entonces si tenemos la información no vamos a sufrir tantos cambios mentales, no vamos sufrir los::: que estén embarazados o algo
- 65 Mo: Sería un buen recurso el que sus padres hablaran con ustedes o con todos los hijos y mediante una información sistemática, mediante diálogos, charlas cotidianas sobre temas de sexualidad ustedes no se vean tan confundidos al llegar a la adolescencia porque sabrían perfectamente de qué se trata ¿de acuerdo? (se escucha a lo lejos un sí). Así es que es importante cómo se toman estos temas, yo les dije hace un momento, que en muchas ocasiones hay chicos desorientados y confundidos, chicos que ya crearon mitos y fantasías en torno a todo lo que es la sexualidad ¿verdad? Que piensan cosas tales que no son reales, y precisamente en eso , en ese sentido van creciendo y, en ocasiones se conversa entre ustedes mismos sobre este tipo de temas y uno trata de informar a otro pero si está mal informado obviamente va a crear confusión únicamente, así es que es importantísimo que la sexualidad la enfoquemos desde

- este punto de vista, de un modo muy natural, muy normal, del cual se puede hablar en cualquier momento y en cualquier lugar, y esto debe empezar desde:
- [el hogar. ¿De acuerdo?
- 66 Aa: [el hogar
- 67 Mo: Se piensa, y no creo que la mayoría de ustedes piensan así, pero muchos jóvenes, muchos adolescentes, al tocar temas de sexualidad lo creen algo pecaminoso, algo de lo cual no se puede hablar. Afortunadamente eso ya se ha acabado, afortunadamente en las nuevas generaciones esto ya no es así y que bueno que sea, pero necesitamos seguir trabajando en esto.
- 68 Luis bueno maestro, pero por ejemplo, cuando uno habla con amigos, pero ya lo ven naturalmente, hay otros que, ya los conocemos, lo toman morbosamente
- 69 Mo: ya lo conocían ¿por qué?
- 70 Ao: porque están informados
- 71 Mo: no, no, es que todos pueden dar una respuesta, pero yo quisiera que él me lo diga
- 72 Luis: bueno también en parte también he conversado con otras personas que no saben y---
- 73 Mo: es cierto, es que hay casos, permíteme,

(24/5/95-3A)

En esta secuencia vemos un claro enfrentamiento entre las ideas del maestro: “sobre todo en la secundaria se tiene mucho este problema, de que no se puede tocar con respecto a la sexualidad y no pueden hablar entre ustedes de temas sexuales, porque inmediatamente el enfoque que le dan es el equivocado” y el sentido de realidad y necesidad de los alumnos: “al contrario... si tenemos la información no vamos a sufrir tantos cambios mentales, no vamos a sufrir los que estén embarazados o algo” “ cuando uno habla con amigos, pero ya lo ven naturalmente, hay otros que, ya los conocemos, lo toman morbosamente”. El maestro defiende su posición argumentando que hay chicos desorientados y confundidos que crean confusión a los otros y a la vez va relativizando su planteamiento al afirmar que en las nuevas generaciones se ve el sexo con mayor naturalidad y enfatiza la idea de la importancia de la comunicación en la familia. Este argumento sirve de base para que un alumno afirme que ellos saben con quien hablar, aceptando que hay quienes no saben o lo toman de manera morbosa.

Un alumno interrumpe (t. 74-75) al maestro afirmando que “una persona, un adolescente no le pregunta a sus padres acerca de la sexualidad de nosotros porque siente pena, siente pena con sus padres y entonces busca la información en un amigo o compañero, entonces este compañero que no sabe la información se la da equivocada”. En esta intervención el alumno

presenta una limitante a la propuesta del maestro acerca de hablar con los padres, justificando el porqué se recurre a los amigos o compañeros. El maestro acepta este planteamiento e interviene Luis, quien empezó la defensa de la comunicación con los amigos:

- 76 Luis: pero yo pienso que se le dan la información más morbosamente cuando está hablando uno así con personas del mismo sexo. Porque cuando uno se pone hablar así con mujeres [a veces sí se toma de---
- 77 Carlos: [no hablas de sexo.
- 78 Mo: ¿es normal que entre hombres y mujeres a esta edad se hable de sexo?
- 79 Carlos: noooo
(murmullo: sí)
- 80 Luis: bueno con alguien que tienes mucha confianza.
- 81 Mo: yo no dudo que tú lo hagas o que algunos compañeros platiquen con sus compañeras, es una actitud muy madura, que bueno que así sea. Sin embargo, esa es mi duda, casi no se habla ¿verdad? entre hombres y mujeres de este tema, por lo mismo jóvenes, porque estamos creados, estamos este, nosotros somos parte de una cultura que tal vez no infundió adecuadamente estos temas, es importante que ustedes hablen adecuadamente de ello ¿de acuerdo?. Y sí entre hombres es muy común y, también entre mujeres, es muy común que estos temas se hablen en ese sentido
- 82 Carlos: Maestro y ¿cómo qué le preguntaría a una muchacha?
- 83 (Sandra levanta la mano)
- 84 Mo: bueno, pues no sé (risas y murmullo). Bueno tú compañero nos está dando ese ejemplo
- 85 Carlos: pero ¿cómo qué?, están platicando una charla de sexo con una, con el sexo opuesto
- 86 Mo: como lo haces con tus compañeras, depende de qué platica se esté dando
- 87 Carlos: pero ¿de qué se podría hablar?
- 88 Aa: (murmullo) muchas cosas de---
- 89 Mo: de todos los temas que vieron en la clase, y tú tienes material para hablar de cualquier cosa, del funcionamiento de su organismo, de sus glándulas, de sus hormonas, de lo que ha sentido, o sea, no hay que enfocar exclusivamente al sexo está plática, lo que debemos enfocar es la **conducta**, qué sentimos, qué pensamos, cómo nos sentimos en la adolescencia, es una pregunta ¿qué tú hiciste, lo recuerdas?, permíteme. ¡Sandra!
- 90 Sandra: también de acuerdo con la relación que tienes con la persona, si le tienes confianza, te llevas bien con ella, sabes lo que le pasa, sus problemas, o sea que sea alguien de tu confianza, no puede ser del mismo sexo puede ser tú amigo.
- 91 Mo: Sí, depende de la confianza que se tengan en uno y el otro.
- 92 Aa: yo pienso que no se da el morbo en la plática de la sexualidad

- 93 Carlos: /pero yo no hable de morbo. Yo nada más estoy preguntando como **qué** se podría platicar.
- 94 Ao: yo pienso que se debe dar la comunicación
- 95 Mo: comunicación, es mucho muy importante.
- 96 Ao: por ejemplo usted nos está hablando de sexo tanto a hombres como mujeres y no hay nada de morbo.
- 97 Mo: claro que no, pero es que cuando ustedes están solos.....(murmullo).
A ver Patricia.
- 98 Aos: (risas)
- 99 Patricia: yo creo que más que nada, es lo que tú le preguntes a esa persona, si tu sabes cómo es, de que si tu le vas a preguntar----
- 100 Mo: Una de ustedes, no sé si fue en este grupo o en el otro, este, me comento que, cuando ella se presentaba en días del periodo de menstruación, ella se molestaba mucho, y no tanto por las molestias que ocasiona físicamente, sino que sus compañeros en ocasiones cuando tuvo un accidente y estuvieron burlándose, es algo absurdo es algo tonto, y así ----Es por eso que existe ese temor esa dificultad de relacionarse con sus compañeros y hablar de estos tipos de temas porque muchas veces es necesario ubicarnos.
- 101 Ao: pero siempre que habla uno de sexo, cuando es con el sexo contrario se toma con más:::
- 102 Aa: seriedad
- 103 Ao: con más seriedad, porque cuando está uno con su mismo sexo, hecha uno más relajado, dice cualquier cosa y luego luego la agarran de---
(Un alumno asiente y señala a otros dos de sus compañeros)
- 104 Carlos: eso depende de con qué tipo de personas se está llevando uno
- 105 Luis: es que por ejemplo ahorita estamos hablando sin morbo o sea normal, y al rato, tal vez cuando estemos nosotros platicando normal, hay alguien que empieza con doble sentido, se toman las cosas de esa manera
- 106 Carlos: no es cierto maestro, si uno tiene la higiene mental, aunque se lleve con unos barbajanes, no lo van a inducir a que piense igual que los barbajanes.

(24/5/95-3A)

En esta secuencia se da un debate entre el maestro, los alumnos y entre los mismos compañeros acerca de la comunicación entre hombres y mujeres con relación a temas de sexualidad. Luis continúa defendiendo la posibilidad de hablar entre ellos, al afirmar que el sentido morboso se da cuando se habla entre compañeros del mismo sexo, en este caso hombres, y plantea como opción hablar con mujeres. Carlos rechaza la idea de hablar de sexo con mujeres y el maestro también presenta pregunta si es normal que a esa edad se hable de sexo entre hombres y mujeres. Estos cuestionamientos llevan a Luis y a Sandra a relativizar el planteamiento, al decir que se habla con alguien a quien se le tiene confianza, es decir no se

puede hablar con quien sea. El maestro acepta la posibilidad que se dé esta comunicación pero siempre y cuando se enfoque adecuadamente el sexo (sin morbo), situación que generalmente no se presenta debido a la cultura. Podemos afirmar que se llega a cierta negociación al formularse la idea como “si se puede hablar entre compañeros, incluso entre hombres y mujeres, siempre y cuando se tenga confianza, se conozca a la otra persona y se enfoque la plática sin morbo”.

Sin embargo Carlos se opone a esta negociación y vuelve a abrir la discusión, cuestionando al maestro “¿y cómo qué le preguntaría a una muchacha?”. El maestro en ese momento va construyendo la respuesta para lo cual retoma elementos de biología hasta formular a los pensamientos y sentimientos como contenido de esa comunicación. Otros alumnos y alumnas intervienen en esta secuencia enfatizando elementos que ya habían mencionado como la confianza, el conocimiento de la otra persona y afirman que “se debe y se puede dar la comunicación”. Una alumna vuelve a enfatizar el aspecto del morbo, ante lo cual, Carlos reclama que él no se refiere a eso. Con esta intervención de Carlos podríamos pensar que más que oponerse a esta comunicación, muestra una preocupación personal por “el qué decirle a una muchacha, cómo hablar con ella de sexualidad”

El maestro avala las ideas de los alumnos pero a la vez vuelve a cuestionar si se puede dar la comunicación entre hombres y mujeres cuando están solos. Encontramos una validación de hablar de sexo en la escuela donde el maestro participa y la invalidación de que ellos hablen de sexo cuando esten solos. Patricia entonces interviene defendiendo la posibilidad de hablar entre ellos, argumentado que hay que saber qué hablar y con quién. El maestro entonces argumenta nuevamente en contra al relatar el comentario de una alumna, la cual se sentía molesta por la actitud de sus compañeros cuando en una ocasión “tuvo un accidente, en los días de su menstruación” (probablemente se refiere a que su ropa se manchó de flujo menstrual).

Hasta aquí vemos un debate que se da principalmente entre los propios alumnos y en el que el maestro juega como un participante más, incluso es cuestionado por uno de los alumnos, y se ve en la necesidad de armar una respuesta. Podemos decir entonces que en esta negociación de sentidos, las partes (maestro, Carlos y los otros alumnos y alumnas) no abandonan sus

planteamientos iniciales pero sí los van relativizando o condicionando. El maestro interviene dando una conclusión al respecto y haciendo un cambio temático:

107 Mo: Bien , hasta cierto punto el que ustedes se comporten de esa manera cuando están, como ustedes dicen, este cotorreándose, están llevándose de esa manera, pues es aceptable. Pero que no cambie su enfoque, el enfoque serio que debe tener ese aspecto, eso es muy importante. ¿ De acuerdo? Alguien tocó un tema muy importante que es la comunicación con los padres. (.....)
(24/5/95-3A)

El maestro interviene aceptando que se dé la comunicación entre ellos, siempre y cuando se dé un enfoque serio, de esta manera se formula un contenido negociado. Enseguida retoma el planteamiento de la comunicación con los padres, anteponiéndolo a la situación de que se informen con amigos que estén igual de desorientados que ellos. Retoma en ese momento el planteamiento de un alumno con respecto a que no hay la suficiente confianza (t. 74). La respuesta que da es que a veces sí hay esa confianza, y que eso depende los padres y les pregunta cuál sería su demanda o sugerencia hacia los padres. Carlos interpreta la pregunta como qué le preguntarían a sus padres, el maestro entonces concreta la pregunta a la sugerencia hacia los padres.

Una alumna propone que sean los padres quienes pongan las bases e inmediatamente el maestro aclara el sentido que tiene la pregunta para él, diciendo que la sugerencia es para ellos cuando sean padres. Es decir ubica el problema en ellos en un futuro, tratando de desviar entonces el problema de sus padres actualmente, incluso los excluye del planteamiento al decir: ustedes ya saben mucho.

Si bien interviene otro alumno, el maestro se muestra interesado en argumentar el porqué es importante la comunicación con los padres, para ello cita un ejemplo, dado en anteriores clases, acerca de lo que le sucedió a una compañera cuando empezó a menstruar y no había sido informada por sus padres, lo cual de acuerdo al maestro les ocasionaba a las mujeres de otras generaciones un trauma tremendo. El maestro ubica a la familia como rígida y conservadora. Inmediatamente otro alumno interviene:

117 Mario : pero nada más está hablando del caso de las mujeres, pero en el caso de los hombres como la eyaculación-----

- 118 Mo: Sí, yo les di un caso, ¿de acuerdo?. Saldívar, tiene razón, esto debe ser una labor desde pequeños, permanente, constante. Ahora, algo que tal vez ustedes tengan razón, al decir que ya saben todo, pero no están hablando de ahora sino que desde chicos hubiesen tenido una, una, vamos una apertura para que ustedes tuvieran confianza
- 119 Mario: yo pienso que se les deberían dar más información a los hombres, porque siempre les dan más información a las mujeres
- 120 Mo: ¿con respecto a qué?
- 121 Mario : a la sexualidad
- 122 Carlos: no es cierto
- 123 Mo: ¿a la sexualidad? ¿qué de la sexualidad?[a ver dame un ejemplo
- 124 Carlos: [¿en qué te basas?
- 125 Mario: sí, que aquí les dan pláticas a las mujeres, a nosotros no nos dan nada
- 126 Aos: (voces, murmullo)
- 127 Mo: yo puedo entender. Beatriz ¿aquí les han venido a dar pláticas a las mujeres?
- 128 Beatriz: tanto como pláticas no, nos vienen a dar promociones de [## las toallas higiénicas----
- 129 Mo: [de::
- 130 Aos: (voces)

(24/5/95-3A)

En esta interacción vemos cómo uno de los alumnos, Mario, resalta el hecho de que a los hombres se les da menos información que a las mujeres y menciona a la eyaculación como analogía de la menstruación, es decir lo ubica como una experiencia difícil. La falta de información a los hombres es debatida por el maestro y Carlos, quienes piden más evidencias a Mario. Mario dice que a las mujeres se les dan plática y a ellos no. El maestro acepta el planteamiento de Mario pero a la vez pide opinión a una alumna, preguntándole si ahí les habían ido a dar pláticas a las mujeres. De esta manera el maestro confronta la visión de un alumno y de una alumna ante un problema que alude a la diferencia que se hace entre ellos con relación a la información. Beatriz afirma que no se les dan pláticas sino que son promociones de toallas higiénicas, de esta manera opone el sentido promoción- información sobre sexualidad. Vemos entonces cómo el alumno defiende su derecho a la información, argumentando que se le da más atención a las mujeres, el maestro confronta esta visión con la de una alumna, quien no acepta del todo esta diferenciación. Sin llegar a un acuerdo el maestro cierra la discusión en torno de a quién se le da más información e insiste en su planteamiento inicial, la comunicación con los padres (t. 131)

El maestro (t.131) regresa a la idea de la importancia de hablar desde pequeños con los padres, y retoma el elemento mencionado por un alumno (t.74) acerca de la falta de confianza de los hijos hacia los padres como una limitante de esta comunicación, lo cual lleva a los hijos a buscar información con los amigos. El maestro complementa esta idea incorporando a las revistas como un medio no recomendable para obtener información, dado el manejo que se le da a la sexualidad. Otro alumno interviene:

- 132 Ao: pero también hay este, por ejemplo, unos padres que llegan tarde del trabajo, entonces uno les quiere preguntar y no “estoy cansado , necesito descansar” y no nos atienden casi]
- 133 Aa: eso está mal, ahí están mal los padres
- 134 Ao: entonces que no trabajen, ¿cómo que están mal?-----para todo hay tiempo
(voces)
- 135 Mo: no griten, ¡ Adela!
- 136 Adela: no, yo digo que no todos los papás son iguales.
- 137 Aos: (voces)
- 138 Mo: Claro, bueno tal vez él no lo diga por él, pero él lo dice porque **sí existen** este tipo de padres.
- 139 Aos: (voces)
- 140 Adela: Yo creo que más que generalizar que todos los padres no, este:::
- 141 Aos: (voces)
- 142 Mo: tranquilicense está hablando su compañera
- 143 Adela: este, unos niños sí les preguntan a sus padres, qué es el sexo, qué es la sexualidad, ^y les explican, o sea lo que a ellos les explicaron, lo que ellos saben, y este otros padres, como que les da pena, no sé qué es lo que -----
- 144 Aos: (voces)
- 145 Ao: lo que no entiendo por qué pena
- 146 Aos: (voces)
- 147 Ao: ¿eso se aprende?
- 148 Mo: Muy bien, continuamos
- 149 Aa: maestro, también por lo mismo de que ellos tuvieran una relación no tan abierta con sus padres, es lo mismo que les transmiten a los hijos, y por eso cuando uno les pregunta algo se quedan callados, no saben cómo contestar
- 150 Mo: bien, aquí podría ser, otra situación, otro enfoque. Yo estoy tratando de que ustedes capten esto para que a su vez cuando sean padres no les pase lo mismo. Uno, las experiencias que tiene en la vida, cuando uno sufre, cuando tiene algunos problemas, de niño o de joven, pretende crearse un objetivo muy claro cuando sean padres: que sus hijos no pasen por lo mismo que paso él. Yo creo que de esta manera deben de pensar los padres, si yo no tuve contacto con mis padres, sí tengo que crear ese contacto con mis

- hijos. ^Aunque, no siempre es así, algunos padres sí reflejan lo que vivieron, son calca, una copia fiel, de lo que fueron sus padres
- 151 Ao: o no se atreven
- 152 Aos: (voces)
- 153 Mo: a ver Marcos
- 154 Marcos: pero no entiendo a qué se debe esa pena que tienen los padres,
- 155 Aos: (voces, algunos empiezan a guardar sus cosas)
- 156 Mo: a ver, no te escucho
- 157 Marcos: ¿que a qué se debe esa pena que tienen los padres? si es algo natural se debe a que ellos fueron formados en una situación, ellos tal vez vivieron situaciones estrictas, rígidas, sus padres, (...).

(24/5/95-3A)

Ante la insistencia del maestro en la comunicación con los padres, un alumno argumenta que no siempre se puede hablar con los padres dado que no tienen tiempo. Otra alumna expresa un juicio al decir que los padres están mal y otros alumnos también comentan entre ellos. Adela entonces, en medio del murmullo dice que no todos los padres son iguales. El maestro personaliza el argumento del alumno y a la vez lo excluye de esa situación: “bueno, tal vez él no lo diga por él, pero él lo dice porque **sí existen** este tipo de padres”. Adela insiste en no generalizar y afirma que hay niños que les preguntan a sus padres, y éstos dicen lo que saben, lo que a ellos les explicaron, pero a otros padres les da pena. De esta manera se vuelve a retomar el aspecto de “la pena” (t.74) pero ahora en el caso de los padres con respecto a los hijos

Ante la afirmación de la pena de los padres Marcos expresa dudas al respecto. Otro alumno da su hipótesis a manera de pregunta: ¿eso se aprende? El maestro evade ambos cuestionamientos, sin embargo una alumna expresa su hipótesis al respecto diciendo que los padres actúan como aprendieron a relacionarse con sus padres. El maestro interviene tratando de dar otro enfoque al problema de los padres, al decir que él lo está tratando para que ellos, los alumnos, no hagan lo mismos cuando sean padres, es decir le da un sentido a futuro, con lo cual evade cuestionar a los padres en la actualidad.

Sin embargo otro alumno vuelve a intervenir tratando de explicar porque los padres no hablan con sus hijos, y lo sitúa como un problema de valentía “o no se atreven”. Marcos insiste nuevamente en su duda y pregunta al maestro. El maestro responde que los padres probablemente vivieron situaciones estrictas y rígidas con sus padres (158). Sostiene que los padres deben crear ese ambiente de confianza y alude a la necesidad de que éstos se preparen.

A manera de cierre el maestro habla de las repercusiones de la comunicación con los padres en la seguridad del niño y termina diciendo “Todo se remite a los orígenes, a lo que recibimos de nuestros hogares”.

Finalmente el maestro pregunta si hay dudas o aportaciones y termina la clase pidiendo a los alumnos como tarea, que elaboren en sus cuadernos los conceptos de higiene sexual, física y mental y que den propuestas para propiciar una higiene mental en las familias. Los alumnos cierran sus cuadernos y van saliendo del salón.

En síntesis podemos decir que en esta clase el abordaje del tema de higiene mental fue más flexible que en la clase del otro grupo. Desde el inicio la forma de la pregunta plantada por el maestro “¿qué me dicen de...?”, abrió las participaciones a los conceptos y opiniones de los alumnos. En estas participaciones vemos preguntas auténticas, dudas, reclamos, objeciones y defensa de ideas. El cómo se construyó el tema fue en gran medida definido por las participaciones de los alumnos, ante las cuales el maestro, en la mayoría de los casos, se situó como un participante más en esta construcción.

Con relación al concepto de higiene mental, quedaron latentes algunas ideas como el “pensar antes de tener relaciones sexuales y la responsabilidad”. El concepto se orientó a la forma de ver el sexo, anteponiéndose los siguientes sentidos: normal, natural vs morboso, incómodo, pecaminoso. Estas formas de ver el sexo son ubicadas por los participantes como producto y a la vez parte de la información sobre sexualidad proveniente de amigos, amigas, padres de familia y medios de comunicación.

Con respecto a la comunicación entre amigos y amigas, los alumnos defendieron esta posibilidad ante la negativa del maestro y de otro alumno. Se aceptó que sí se puede dar esta comunicación pero con algunas condiciones: conocer a la otra persona, tener confianza, enfocar el sexo adecuadamente.

Las consecuencias de la falta de higiene mental en la sexualidad son mencionadas por el maestro como confusiones e inseguridades.

El maestro insistió a lo largo de toda esta parte de la sesión en la comunicación con los padres, los alumnos compartieron esta importancia, sin embargo plantearon limitantes a esta

comunicación, llegándose a tratar de analizar el porqué los padres no podían hablar con sus hijos. Se concluyó entonces que sí es importante, pero que también los padres necesitan informarse y propiciar la comunicación con sus hijos. Un elemento que quedó mencionado fue el derecho a la información sexual tanto para hombres como para mujeres.

Transposición libro- clases

En el libro, en la definición de higiene mental, se dan dos definiciones de higiene mental y salud mental en la sexualidad. Se manejan términos con cierto nivel de complejidad que requerirían de una explicación mayor para ser abordados con los alumnos, como son salud sexual, equilibrio psíquico y emocional, respuesta sexual, manifestación natural, entre otros.

En ambos grupos las definiciones y términos dados en el libro no son retomados por el maestro como concepto de higiene mental en la sexualidad, sólo se retoma el adjetivo de “natural”, y se incorporan otros adjetivos. Así también como consecuencias de la falta de higiene mencionan las fantasías, mitos y temores. El maestro es más enfático tanto en adjetivos como en consecuencias en la sesión con el tercero B. Queda desplazado el elemento práctica y disfrute de la sexualidad mencionado tanto en el libro como por una alumna. De lo anterior podemos decir que, con respecto a la definición de higiene mental en la sexualidad el contenido del libro se incorpora de manera parcial, quedando a un lado la conceptualización plasmada en el mismo.

En el libro el elemento “comunicación con los padres” es parte del tema, ubicándose como una recomendación central para la higiene mental, aunque también abre a la comunicación con otros (personas con más experiencia, la pareja, uno mismo). Así también se anota que la información de los amigos es negativa y se sugiere evitarla. En ambas clases el maestro retoma la comunicación con los padres como causa y solución de la falta de higiene mental, sin embargo los alumnos anotan otros sentidos. En la primera clase se menciona la influencia de los amigos en sentido negativo ante lo cual no hay discusión y se comparte por la mayoría o por lo menos no se objeta. En la segunda el maestro lanza directamente esta desacreditación, lo cual provoca un intenso debate entre los propios alumnos y el maestro. En ambas clases se señalan limitaciones de la información dada por los padres, en la primera como sugerencias, es decir aspectos a mejorar, y en la segunda como explicación a la búsqueda de información con amigos

y en tratar de entender la actitud de los padres “por qué sienten pena los padres”. Es importante señalar el cambio de enfoque por parte del maestro, en la primera clase se hace una crítica a los padres, señalándose su responsabilidad y falta de preparación; en la segunda el maestro trata de enfocar la crítica hacia el futuro “para cuando ustedes sean padres”.

Por otro lado en ambas clases se anotan otra serie de causas: el concepto de sexualidad, la influencia del medio, la pornografía, los medios de comunicación.

Podemos decir entonces que con respecto a las causas y soluciones, el contenido del libro orientó el discurso del maestro y a la vez delimitó la negociación con los alumnos “sí, tienen razón , pero lo fundamental es la comunicación con los padres”. Por otro lado el libro fue rebasado tanto por alumnos como por el maestro al incluir otros aspectos como las posibilidades de los padres para dar esta información (conocimientos, medios, tiempos) y el cuestionar, en la segunda clase, la validez o no de la plática entre compañeros de ambos sexos.

En ambas sesiones se dejó de lado el sentido positivo que se le da a la sexualidad en la parte del libro de “lo que se le debe decir al adolescente”. Es decir los sentidos de compromiso, reflexión, comunicación en la pareja, deseos, tolerancia, respeto, placer, autoconocimiento, no se mencionaron y, por el contrario se puso énfasis en las conductas aberrantes, los temores. En el libro se menciona la actitud sana y en las clases se buscaron las causas de ver el sexo como algo pecaminoso, malo, morboso,....

La conceptualización en general en ambas clases giró en torno a la forma de ver el sexo, en lo que se piensa. Así también se construyó una estrecha relación entre la forma de pensar y las acciones y sentimientos: “se sintió incómoda” “no pregunta” “tiene pena” “se platica...” “pensar antes de tener relaciones”. Es decir, de cierta manera estuvo presente la afirmación del libro con respecto a la sexualidad como una experiencia que se piensa y se vive (González y Vargas 1994, 102). El aspecto placentero de la sexualidad, presente en el libro, quedó mencionado en la primera clase por una alumna pero no fue abordado en ninguna de las dos clases.

Como parte de estas transposiciones podemos identificar sobre todo en esta parte de la sesión, diferencias entre un grupo y otro con respecto al contenido y su forma de abordaje..

- En el grupo A, desde el principio el maestro abrió el tema a opiniones e ideas de los alumnos, en el grupo B, esto se dio como respuesta ante la falta de participación de los alumnos.
- La clase tuvo una estructura más flexible en el grupo A
- En el grupo A, la mayoría de los planteamientos de los alumnos son retomados y debatidos, quedan más sentidos latentes en el grupo B que en el A.
- En el grupo A, se abordaron menos tópicos pero a mayor profundidad.

En ambos grupos, surgió el sentido de “pensar antes de tener relaciones sexuales”, como parte de las preocupaciones de los alumnos que se relacionan con la higiene mental. El maestro insistió en la importancia de la comunicación con los padres, sin embargo hubo un cambio de sentido al señalar que la crítica hacia los padres pretende ser una sugerencia para cuando ellos sean padres.

2.5. LA SEXUALIDAD CON RELACIÓN A LA HIGIENE SEXUAL ES....

A lo largo de los análisis de los contenidos específicos anteriores, encontramos presente el concepto de sexualidad ya sea de manera implícita o explícita. El concepto de sexualidad adquiere sentidos específicos, plasmados en el libro y construidos en la clase, de acuerdo a lo que se está abordando en cada momento. A continuación describiremos dichos sentidos tanto en el libro como en la clase y su reconstrucción⁶.

En el libro, la sexualidad con relación a la higiene...

En el texto, aunque no está explicitado el concepto de sexualidad en el tema de higiene sexual, éste adquiere diversos sentidos. Por un lado se plantea en estrecha relación con “los elementos somáticos, emocionales, e intelectuales del ser sexual”. La salud en la sexualidad esta dada por “la integración positiva de estos elementos, lo cual potencia la personalidad, la comunicación y el amor”. Más adelante se habla de lo sexual como una dimensión del cuerpo, junto con lo físico y psíquico. Se afirma que la salud sexual debe cuidarse a través de la higiene física y mental, ya que la sexualidad se divide en física y mental ().

Con relación a la higiene física, la sexualidad se ve en estrecha relación al aseo corporal en general (baño, limpieza de dientes, de boca, vestido, vivienda, recreación) y en particular con el aseo de los órganos genitales (Vargas y González 1994, 91).

Con relación a la higiene mental, la sexualidad es una de las manifestaciones o práctica de las relaciones interpersonales, denominada en el libro “práctica de relaciones socio-sexuales”, la cual se desarrolla y puede ser influenciada por la higiene mental. La práctica adecuada de la sexualidad se manifiesta en la respuesta sexual así como en “el disfrute de acuerdo a la ética individual y social”. La práctica inadecuada como parte de una sexualidad mal llevada, se manifiesta en “desequilibrios y frustraciones emocionales,... conductas sexuales aberrantes, inhibiciones e incluso, incapacidad para procrear” (Vargas y González 1994, 101).

La sexualidad requiere ser reflexionada y vivida como una experiencia positiva. Para lo cual necesita ser hablada con los niños y en especial con los adolescentes, dándole un carácter natural, normal, positivo. En particular, el acto sexual para que resulte placentero, requiere de compromiso, respeto, armonía y comunicación con la pareja. La reflexión incluye “lo que somos, lo que queremos y hacia donde queremos llegar”, en otras palabras el autoconcepto y las expectativas y deseos en la vida (Vargas y González 1994, 102).

En síntesis, haciendo una reconstrucción de lo dicho en el libro, la sexualidad es una parte del ser humano que tiene que ver con lo físico y lo mental, pero también con las relaciones interpersonales, específicamente las “sociosexuales”. Involucra valores personales tales como el compromiso y el respeto. Tiene que ver con el autoconcepto, las expectativas y deseos en la vida. Es algo que se cuida a través de la higiene física y mental, de lo contrario se puede perder la salud, es decir, enfermar. Actualmente sabemos que requiere aseo corporal. La sexualidad se piensa, se vive, se desarrolla, se disfruta, se comunica, se percibe y tiene consecuencias en el comportamiento de las personas.

En las clases, la sexualidad con relación a la higiene...

Tercero B.

En esta clase se utilizan, de manera indistinta, los términos sexo, sexualidad, relación sexual. En la primera parte de la sesión, como ya se mencionó en la descripción general de la clase, el maestro y algunas alumnas comentan acerca de una exposición sobre Reproducción Humana. En este momento encontramos que el concepto de sexualidad se aborda en el sentido de relación sexual - reproducción humana. A partir de que una alumna manifiesta el carácter

“impresionante” de un nacimiento (visto en un video en el museo) el maestro orienta el tema hacia “el enfoque que se le debe dar a la sexualidad: como algo normal”. El sentido de sexualidad- reproducción como algo normal es construido por el maestro haciendo alusión a lo cotidiano y frecuente de los nacimientos, para lo cual también se apoya en referencias demográficas (índices de crecimiento poblacional). De esta manera se hace alusión a la dimensión individual y social de la sexualidad, en el sentido de reproducción. Esta orientación del concepto de sexualidad es retomada como vínculo con el tema de la clase: higiene en la sexualidad.

En la primera parte del tema de higiene sexual intervienen Miguel y Raquel. Miguel ubica a la higiene dentro de la sexualidad directamente como una parte de la relación sexual, la vincula con la salud física y mental, y particulariza en el cuidado y aseo de los genitales. Raquel comienza su participación haciendo alusión al aseo de los genitales y algunas recomendaciones para la relación sexual. Cuando habla de la higiene mental, menciona el carácter placentero de la relación sexual como consecuencia de la higiene mental. Vincula a la higiene con la salud y recomienda la práctica del deporte y la recreación como una manera de canalizar la energía que produce la sexualidad. En estas dos participaciones ubicamos a la relación sexual como el sentido central de la sexualidad y se le vincula con términos como salud, placer y energía que es necesario canalizar.

Después de lo anterior el maestro orienta las participaciones haciendo una división entre higiene física e higiene mental, con lo cual de manera implícita se manejan dos dimensiones de la sexualidad: lo físico y lo mental.

En general en el aspecto de higiene física las participaciones de los alumnos centran el concepto de sexualidad en el cuidado de los órganos genitales. Sin embargo en la secuencia dónde el maestro pregunta a Eliu su concepto de higiene física en la sexualidad encontramos un conflicto entre ubicar a la sexualidad en todo el cuerpo o en los genitales en particular, este sentido es modificado por el alumno, sin renunciar a su postura al sostener que la higiene sexual tiene que ver con todo el cuerpo y en particular con los genitales.

Tanto en la participación de Raquel como en la conclusión que da el maestro se menciona la recomendación de tener una sola pareja sexual y usar preservativo, con este elemento el

aspecto de higiene física se abre a una connotación en cierto sentido social, en tanto involucra a un “otro” en la relación sexo-genital.

El maestro enfatiza en el aseo de los órganos genitales de la mujer, en especial después de la relación sexual. Esta afirmación no es del todo aceptada por algunos alumnos en ese momento, como si en el fondo lo que se estuviera diciendo fuera: “la sexualidad de la mujer es la que requiere de higiene física”, con lo cual se excluye al hombre”. Este sentido puede ser una huella de un determinado enfoque sociocultural de la sexualidad, en el que se ha ubicado históricamente a la mujer como el principal sujeto de educación sexual (ver capítulo 1).

En la parte de higiene mental vemos una gama de sentidos dados a la sexualidad. En primer lugar, encontramos a propósito de la evasión de respuesta de Carrillo, la afirmación por parte del maestro: “es algo que tiene que ver con cada uno”, en otras palabras la sexualidad es algo individual e inherente a la persona. Cuando Ventura expresa su concepto de higiene mental, alude indirectamente a las consecuencias de la relación sexual, es decir a los resultados “indeseables”(no especificados), en particular en la adolescencia.

Posteriormente las participaciones se orientan a mencionar las formas en que se ve la sexualidad. Es entonces cuando se da una serie de calificativos a la sexualidad- relación sexual. Entre estos calificativos encontramos los siguientes: morbo, pecaminoso, sucio vs. natural, bonito, no malo.

Cuando el maestro pregunta por las causas de ver el sexo en un sentido morboso, Nayeli sostiene que esta visión es producto de un concepto limitado del sexo, afirma que el sexo es integral y no sólo es la relación sexual. El maestro rechaza el abordar ese aspecto en ese momento y pide algo más concreto. Esto nos puede hablar de la dificultad para abordar el tema desde una nivel conceptual y cierta necesidad de elementos “concretos”.

En la intervención de Alejandra encontramos la connotación de “forma de ver el sexo” como algo aprendido, a través del trato del niño con los adultos. El maestro retoma este sentido para sostener como principal causante de la “forma de ver el sexo” al entorno social, en especial la familia. En esta parte, higiene mental, vemos como se introduce la dimensión social de la sexualidad.

El eje central del discurso del maestro es la comunicación en la familia, lo cual, en sentido estricto se refiere a lo que se habla o no, a partir de lo cual se pueden crear conceptos erróneos o correctos sobre lo que se puede decir de la sexualidad. Esta situación, sostiene el maestro, puede producir, como consecuencia en el niño, fantasías, mitos, temores y traumas, lo cual en la adolescencia provoca conductas como inhibiciones y exhibicionismos.

El maestro además amplía la noción de entorno social a los medios de comunicación, revistas, películas; en ese sentido afirma que la pornografía despierta la inquietud, lo cual implica entonces que la sexualidad se “despierta por influencias externas”. A la vez menciona como enfoque de la sexualidad la “belleza del cuerpo humano, masculino y femenino”. Algunos alumnos por su parte mencionan la influencia negativa de la información proveniente de amigos.

En términos generales y reconstruyendo lo dicho en el aula, podemos decir que, en esta clase del tercero B, se plantea que *la sexualidad tiene que ver con la reproducción humana, de cual se desprende que, la relación sexual, tiene que verse como algo normal. En la relación sexual es importante el aseo y cuidado de los genitales (y el carácter placentero). La sexualidad produce energía que hay que canalizar (alumna). La sexualidad tiene dos dimensiones: la física y mental. Con relación a la física tiene que ver con el aseo de todo el cuerpo, en particular de los genitales y con la protección (una sola pareja y uso de preservativo). El cuidado y aseo de los genitales es especialmente importante en la mujer (maestro) y en el hombre también (alumnos y alumnas). La sexualidad es inherente a toda persona (maestro).*

La sexualidad- relación sexual puede tener resultados indeseables. Se puede ver de diferentes formas: morbo, pecaminoso, sucio vs. natural, bonito. Se debe ver de manera integral, no sólo es la relación sexual (alumna). La forma de ver la sexualidad se aprende y es producto de la influencia del entorno social. Esta influencia se da a partir de lo que se habla en la familia, entre amigos y en los medios de comunicación. El cómo se ve la sexualidad tiene consecuencias en lo que piensa y siente el niño y en la conducta del adolescente (maestro).

En síntesis el concepto de sexualidad que predomina se relaciona con la *reproducción- salud- acto sexual, genitales*. El maestro evade el sentido placentero de la sexualidad, mencionado por algunas alumnas al referirse directamente al placer y al darle el atributo “bonito”.

Tercero A.

En el caso del grupo A, el maestro da la pauta para reanudar el tema, que se inició en sesiones anteriores. Un alumno menciona la higiene física y mental, ante lo cual el maestro puntualiza que es con relación a la sexualidad, y reitera dicha división, con lo cual se alude a la sexualidad en dimensiones: la física y la mental.

Posteriormente el maestro cuestiona la conceptualización de higiene física, expresada por una alumna en las clases anteriores, circunscrita a la relación sexual- genital. En este momento un alumno, introduce el elemento del uso de condón y el maestro retoma esta participación en el sentido de protección, y complementa mencionando la “conducta sexual”, la cual es abordada en términos de tener una sola pareja sexual. Es decir, a pesar del cuestionamiento de la limitación del concepto a la relación sexual, tanto el alumno como el maestro vuelven a este sentido de sexualidad.

Al igual que el grupo anterior, encontramos desacuerdo en cómo ubicar la práctica deportiva. El alumno argumenta su importancia en función de “todo el cuerpo” y el maestro la orienta a la parte mental. Aunque esta discusión no es desarrollada, podríamos inferir el sentido de sexualidad como una “energía que hay que canalizar para tener salud mental” (dado por el maestro) en oposición a “en la sexualidad lo físico (que incluye todo el cuerpo) y lo mental están estrechamente relacionados” y la referencia, no explícita, a “la imagen corporal como parte de la sexualidad”.

En la parte de higiene física se mencionan términos como menstruación, aseo de genitales, uso de ropa apropiada para la protección de los genitales, revisión médica de genitales, concretamente se mencionan las palabras “glándulas mamarias, pene, próstata, cáncer, cérvico-uterino, papanicolau”. Como en el grupo anterior encontramos la confrontación y negociación de la particularización en el caso de la mujer. El maestro delimita el concepto de higiene física a través de los sentidos de protección y aseo de órganos genitales. De acuerdo a lo dicho en clase, el sentido de protección puede ser leído de dos maneras: uso de condón y ropa adecuada.

En lo que se refiere a la parte de higiene mental, la información es el elemento central, sin embargo vemos la presencia de diversos sentido de esta información: “para planificar la familia” “evitar riesgos” (en la práctica de relaciones coitales en la adolescencia). Para los alumnos la

información tiene que ver con consecuencias de las relaciones sexuales, para el maestro, quien retoma la participación de una alumna, tiene que ver con la actitud ante la sexualidad “la forma en que se ve la sexualidad” y específicamente con el cómo se habla del tema.

En el debate que se da sobre la posibilidad de hablar entre los alumnos y alumnas sobre sexualidad, los alumnos comparten el sentido que da el maestro a la higiene mental, sin embargo el concepto de sexualidad se abre, implícitamente, a la comunicación entre géneros e intergeneracional y al papel de la información en el cómo se viven los cambios en la adolescencia.

Además del sentido de sexualidad como algo que se habla y en cierta manera se vive en forma de cambios, el maestro y los alumnos incorporan contenidos específicos que hacen referencia a aspectos biológicos, fisiológicos y conductuales, esto último con el sentido de sentimientos y pensamiento de las vivencias en la adolescencia. Como parte del debate una alumna invalida a las “promociones de toallas higiénicas” como un contenido de sexualidad propiamente.

Al hablar de las posibilidades que tienen los padres para abordar el tema con sus hijos el maestro afirma: “... muchos padres no saben cómo tratar este tema con sus hijos, a pesar de que sepan todo lo que se refiere a la sexualidad...” En este enunciado podríamos inferir que la sexualidad es conceptualizada como un conocimiento “acabable”, es decir de lo que se puede llegar a “saber todo”.

En términos generales, la sexualidad con relación a la higiene en este grupo, se significó en dos dimensiones: la física y la mental. La sexualidad con relación a la higiene física tiene que ver con la relación sexual genital, aunque no se circunscribe a ella (maestro). Implica el uso de condón (alumnos), la protección y el tener una sola pareja sexual (maestro). Involucra todo el cuerpo, por lo que lo físico y lo mental están relacionados (alumnos), es una energía que hay que canalizar y tiene que ver con la autoaceptación (alumno). La sexualidad en la dimensión física implica el cuidado de genitales, tanto en los hábitos de higiene cotidianos - uso de ropa adecuada, limpieza, vigilancia médica-, como en la relación sexual -condón-. Compete principalmente a la mujer (maestro y alumnas) y también a los hombres (alumnos y alumnas).

Con relación a la higiene mental, la sexualidad se significó como un proceso que requiere información desde que se es niño hasta la adolescencia. Esta información puede ser parte de la comunicación con los padres y amigos, comprende tanto aspecto biológicos, emotivos y vivenciales (maestro y alumna), deber ser enfocada adecuadamente (maestro) y debe ser dada por igual a hombres y mujeres (alumno). En lo que se refiere a los padres de familia es un conocimiento acabable (maestro) pero que requiere preparación, valentía y disposición para ser compartido (alumnos). Es un conocimiento que se ha hecho más accesible actualmente, positiva (maestro y alumnos) y negativamente- pornografía- (maestro). La información sobre sexualidad y el cómo se habla de ella, tiene efectos en la forma de ver el sexo, en la actitud hacia el sexo, en la autoconfianza de niños y adolescentes (maestro) y en las conductas y acciones de los adolescentes (alumnos).

Transposición Libro- Clases

De manera muy general podemos decir que en el concepto de sexualidad manejado implícitamente en el libro a propósito del tema de higiene sexual, pretende ser integral, al plantear la dimensión física y mental de la sexualidad como parte del individuo como un todo. Así también un elemento importante abordado en el libro es el carácter placentero de la sexualidad además del reproductivo. El plano personal de la sexualidad es central en el texto, sin embargo al hablar de la sexualidad como relación socio-sexual y al incluir a sujetos como los padres, los amigos, entre otros, se puede hablar de cierto sentido social.

En las clases vemos que, por lo menos de parte del maestro, hay una tendencia a mantener la división entre lo físico y lo mental, sin embargo hay momentos en las participaciones de los alumnos que esta división es cuestionada. El carácter placentero de la sexualidad es mencionado en uno de los grupos, pero no desarrollado, en el otro grupo no se menciona. En el grupo A, se abre un poco más el concepto hacia la vivencia de los cambios y problemas de la adolescencia, es decir la sexualidad como vivencia. Si bien, en ambos grupos el plano personal es el eje, encontramos frecuentemente la presencia de la dimensión social tanto explícita como implícitamente, al hablar de la participación de los padres, amigos, medios de comunicación y contenidos con un determinado trasfondo social (particularización de la higiene femenina, la relación entre géneros, entre otros).

En el libro y en las clases vemos entonces cómo, a pesar ser marcada la diferenciación entre la sexualidad en el plano físico y mental, se hace presente la dimensión social de la sexualidad, lo cual, es congruente con el concepto de sexualidad manejado en otras clases y en el mismo libro.

En el libro, pero en especial en las clases hay una insistencia en plantear aspectos concretos. Lo cual me lleva a afirmar que, probablemente desde la perspectiva de la enseñanza en este nivel, se requiera partir de situaciones concretas más que de conceptos en abstracto, además que no es del todo sencillo operacionalizar un concepto integral de sexualidad en cada aspecto que se aborde sobre el tema. Sin embargo unas preguntas que quedarían pendientes, en el aspecto didáctico serían ¿qué importancia tendría manejar conceptos? ¿cómo podrían incorporarse en la reflexión y desarrollo de los temas?

2.6 LA PRODUCCIÓN ESCRITA, EXPRESIÓN DE CONSTRUCCIONES INDIVIDUALES.

En ambos grupos, al terminar la sesión. El maestro pidió una conclusión por escrito acerca del tema, pero sólo fue posible recabar los escritos del grupo B. Sin embargo considero importante analizarlos ya que permite dar cuenta de otro nivel de construcción en un plano más individual pero producto de una interacción colectiva.

La consigna

161. Mo: Ahorita me van a hacer una conclusión en una hoja y me la van a entregar
162. Aa: ¿ahorita?
163. Aos: (reclamos)
164. Mo: Sí, tienen seis minutos, en una hoja y me la va a entregar. Para ustedes ¿qué es la higiene dentro de la sexualidad? de acuerdo a lo que vimos aquí y de acuerdo a su investigación van a hacer esa conclusión y le ponen su nombre. No copiando, de acuerdo a lo que piensen. Pues una cosa es que investiguen y otra cosa es lo que dicen ustedes, y creo que aquí se dieron bastantes elementos para lograr establecer su criterio, lo van a establecer, desde su punto de vista, así es como lo pensaron quiero que lo viertan en una conclusión. Esta conclusión debe contar con dos aspectos: uno ¿qué es la higiene de la sexualidad? Vamos a orientarnos a la higiene mental, pueden mencionar parte de la higiene física, como el aseo y, la higiene mental cómo debe ser. Y la segunda parte ¿qué propongo,

165. Aos: qué propuesta tenemos para que no tengamos una visión de la sexualidad como algo pecaminoso, como algo malo? ¿Está claro? (en silencio cada uno de los alumnos escribe su conclusión. Se escucha el toque de salida y unos segundos después los alumnos empiezan a entregar sus escritos)

(18/05/95-3B)

En las instrucciones para elaborar el escrito resaltan dos aspectos: el interés del maestro por constatar, como producto de la clase y de la investigación realizada, la formación de un criterio personal, lo cual es congruente con el enfoque de la materia señalado en el programa, y el énfasis en las propuestas en torno a lo visto como higiene mental, de lo cual podemos inferir que para el maestro este contenido en específico fue el más importante.

El concepto de higiene sexual en los escritos .

Haciendo un análisis de los escritos encontramos, aunque no de manera generalizada cierta intención por definir el término de higiene sexual:

Mujeres. La higiene sexual es...	Hombres. La higiene sexual ...
<ul style="list-style-type: none"> • la parte más importante de la educación sexual • el aseo tanto físico como mental • tiene como objetivo <ul style="list-style-type: none"> • conservar la salud • prevenir enfermedades • el bienestar físico y psicológico • consiste en conocer "las partes" para saber si se es hombre o mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> • es algo que incumbe a todos • consiste en la elección de la pareja • uso del condón.

Podemos ver que en el caso de las mujeres resalta más una concepción integral, ya que se refieren a lo físico y a lo psicológico, dándole la misma importancia . Encontramos también la formulación de la higiene sexual como la parte más importante de la educación sexual y el autoconocimiento. En el caso de los hombres vemos la ubicación de la importancia de la higiene sexual como que incumbe a todos, elementos mencionados en clase en el aspecto de higiene mental.

Con respecto a la distinción o vinculación explícita entre higiene física y mental, la mayoría (20 de los alumnos y alumnas) se guiaron en los escritos por esta división, los demás no hacen tal división entre lo cuales encontramos los siguientes casos: hacen referencia indistinta a ambos aspectos (6), sólo hablan de la higiene mental (4), relacionan ambos aspectos (2), sólo hablan de la higiene física (1).

Transposiciones. De la clase al escrito

En la mayoría de los escritos se retomó la distinción entre higiene física y mental, lo cual fue la estructura principal de la clase. Pero encontramos que en muchos de los escritos se opta por no hacer tal división, sino simplemente mencionan aspectos de una y otra, e incluso en dos casos se les relaciona. Probablemente los que se limitaron a mencionar la higiene mental y los que hablaron de ambos aspectos sin hacer distinción (10) trataron de seguir la consigna dada. Sin embargo los que relacionaron ambos aspectos, muestran la necesidad de integrar estas dimensiones, lo cual no fue abordado en la clase.

En lo que se refiere a la definición del concepto tenemos que en la clase y en los escritos el concepto es desplazado por la división físico- mental y la insistencia en recomendaciones concretas. Sin embargo en los escritos encontramos frases que intentan definir aunque de manera parcial en qué consiste y el para qué de la higiene sexual.

Higiene física sexual en los escritos

Las afirmaciones que hacen hombres y mujeres con respecto a la higiene física en la sexualidad son:

Mujeres	Hombres
<ul style="list-style-type: none"> • consiste en la limpieza externa e interna • se requiere de aseo en general • son los hábitos de limpieza dentro del cuerpo • para el no contagio de enfermedades venéreas. 	<ul style="list-style-type: none"> • es para combatir enfermedades
<ul style="list-style-type: none"> • Limpieza de los genitales (53%). Entre las especificaciones que hacen encontramos: <ul style="list-style-type: none"> • tanto en hombres como mujeres. • las mujeres no deben usar jabón porque la sosa infecta. • Baño diario (33%) • Cuidados en la relación sexual (20 %) <ul style="list-style-type: none"> • lavados vaginales en la mujer cuando se tiene la relación sexual. • sólo con una persona • uso de condón para no contagio de 	<ul style="list-style-type: none"> • Limpieza de órganos genitales (38%). En este sentido hacen referencia a: <ul style="list-style-type: none"> • al quién: tanto en hombres como en mujeres (11.1%) • para qué: evitar el contagio de enfermedades e infecciones, un alumno menciona el SIDA. • El aseo general diario consiste en el baño para evitar enfermedades y olores desagradables (22.2%) • La relación sexual requiere (38%) <ul style="list-style-type: none"> • limpieza de los órganos genitales, después de la relación . (16.6%); • no con diferentes personas • conocer a la persona (11.1%). • con un individuo sano. • uso del condón (16.6%).

<p>enfermedades venéreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ir al médico periódicamente y después de tener relaciones (26.6%) • El arreglo personal y el cambio de ropa interior. 	<ul style="list-style-type: none"> • La visita periódica al médico una vez iniciadas las relaciones sexuales, para no contraer enfermedades. • Comunicación con los padres para que informen sobre la higiene física y mental. • Sentirse bien con el propio cuerpo, con respecto a los genitales
---	--

Si bien no hay definiciones como tal del concepto de higiene física en la sexualidad, encontramos en el primer recuadro, algunos intentos por decir qué es o en qué consiste. En el caso de las mujeres podemos ver comentarios con respecto al aseo en general y la especificación de lo externo y lo interno, es decir no todas asumen que la higiene física se limita a los órganos genitales, como se manejó en la clase. Ambos hacen alusión a la importancia de la higiene física con relación a enfermedades, las mujeres en el sentido de prevención y los hombres como combate o solución.

De manera general vemos un énfasis en las recomendaciones específicas. Hombres y mujeres hacen alusión relativamente a los mismos elementos, pero encontramos una mayor frecuencia de comentarios en el sentido de higiene física en los escritos de las mujeres. Por ejemplo el 53% de las mujeres escribe sobre la limpieza de los genitales contra el 38% de los hombres, el 33% de las mujeres menciona el baño diario contra el 22.2% de los hombres. Las visitas al médico son mencionadas por el 26.6% de las mujeres y un caso en los hombres. Sin embargo los cuidados en la relación sexual son mencionados por el 38% de los hombres contra el 20% de las mujeres, en particular el uso del condón (16%, contra un caso en las mujeres).

Otra diferencia es el sentido que se le da a la misma recomendación en un caso y en otro. Tanto hombres como mujeres mencionan que la limpieza de los genitales es importante para ambos. Los hombres mencionan el para qué, mientras las mujeres el con qué. El baño diario es más explicado por los hombres. Con respecto a los cuidados en la relación sexual hay mayor insistencia en los hombres, las mujeres hablan del lavado vaginal y los hombres de la limpieza de los órganos genitales con lo cual se incluyen como sujetos de higiene. En ambos casos se mencionan los aspectos del con quién, con cuántas personas. Resalta el hecho de que los hombres mencionen las visitas al médico sin enfocarlo a la mujer, sin embargo las mujeres insisten más en este último aspecto (26.6%).

Como elementos adicionales que no fueron abordados en clase, tenemos, en el caso de las mujeres la mención del arreglo personal y el cambio de ropa interior, lo cual se vincula con la mención de la higiene física como limpieza externa e interna y aseo en general. En un caso de un hombre vemos la alusión a “sentirse bien con el propio cuerpo, con respecto a los genitales”, otro incorpora la comunicación con los padres. Este último aspecto fue el eje central en la higiene mental. Ambos elementos nos remiten a la dificultad, en algunos casos, de separar lo físico y lo mental.

En general podemos decir que los aspectos de la limpieza y el arreglo físico son más asumidos por las mujeres que por los hombres en esta clase. Probablemente esta apropiación por parte de la mujer pueda ser explicada en función de su educación en el contexto familiar y social en general. En el caso de los hombres vemos que centran más sus comentarios en torno a las recomendaciones en el contacto sexual, lo que nos puede hablar de una mayor preocupación en comparación con las mujeres, ante la posibilidad de tener una relación sexual.

El hecho de insistir en que la higiene sexual es tanto para hombres como para mujeres, nos puede hablar de una tendencia al cambio y cuestionamiento de pautas tradicionales y mitos formulados, en este caso, a través del discurso del maestro.

Transposiciones. De la clase al escrito

En comparación con la clase, en los escritos, sobre todo en el caso de las mujeres, vemos que el concepto de higiene física sexual se abre a aseo en general. En los que se refiere a los hombres optan por no abordar el tema desde la definición y cuando lo hacen lo vinculan con una finalidad, “combatir enfermedades”. Tanto en la clase como en los escritos hay un énfasis en las recomendaciones concretas.

Los significados compartidos fueron complementados, en el caso de este B, por los alumnos y alumnas en sus escritos al insistir en la finalidad de baño diario y de la limpieza de genitales: para el no contagio de enfermedades, evitar olores desagradables y recomiendan no usar el jabón en el caso de las mujeres.

La recomendación de lavados vaginales, fue incorporada por el maestro en la clase de este grupo y recuperada, parcialmente, en el escrito de una alumna. El uso del condón fue

incorporado por una alumna y retomado por el maestro en sus conclusiones, en los escritos vemos que es un sentido compartido principalmente por los alumnos hombres.

El elemento de conocimiento, elección y exclusividad de la pareja sexual fue una aportación de una alumna en clase, retomado por el maestro en clase y compartido por alumnos y alumnas en sus escritos.

Los significados alternativos a los de la clase, se hicieron presentes en los escritos, cuando se incorporan elementos como el arreglo personal, el cambio diario de prendas, la comunicación con los padres como parte de la higiene física y el sentirse bien con el propio cuerpo.

En especial vemos la insistencia por parte de algunos alumnos y alumnas en que la higiene física es tanto para los hombres como para las mujeres, lo cual es contrario a lo sostenido por el maestro en la clase. Es decir fue un sentido compartido entre los alumnos y alumnas.

Higiene Mental Sexual en los Escritos

Tanto hombres como mujeres centran el concepto de higiene mental sexual en la información e idea del sexo. Hacen referencia a la influencia de la información en el concepto de sexualidad.

Mujeres	
<p>Una adecuada información, forma un concepto de la sexualidad como algo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • normal (33.3%) en tanto se relaciona con la reproducción • con lo que se nace y se desarrolla a través de los años. • hermoso • sano • que involucra todo el cuerpo • la relación sexual es natural. 	<p>Una mala información, forma una idea de la sexualidad como algo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • morboso (33.3%) • malo (13.3%) • pecaminoso • obsceno • vulgar
<p>Proviene de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los padres 26.6 % • los más grandes • los que saben • los familiares • los médicos 	<p>Proviene de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • amigos • extraños
<p>Esta información tendrá como resultado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relaciones sanas y sin riesgo de contagio 	<p>tendrá como resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contagio de enfermedades como el SIDA • alteraciones mentales • enfermedades psíquicas, traumas y fantasías

Hombres:

<p>La información adecuada, forma un concepto</p> <ul style="list-style-type: none"> • sexo como algo normal • algo natural • algo simple • relación coital limpia. 	<p>La mala información hará ver a la relación sexual</p> <ul style="list-style-type: none"> • con morbo • pensamientos mal intencionados • asco • obsceno
<p>Proviene de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los padres 38.8% • los medios de comunicación masiva 	<p>Proviene de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • familiares, amigos, inexpertos • pornografía

Vemos que tanto hombres como mujeres oponen la concepción sexo normal y natural a la idea de sexo con morbo y obsceno, algunas mujeres relacionan lo normal con la reproducción humana, con lo cual recuperan el sentido inicial que el maestro dio al tema.

En el caso de las mujeres encontramos algunas que relacionan la mala información con el contagio de enfermedades, en particular del SIDA. Lo cual nos habla de la relación que establecen los alumnos entre la higiene física y la mental (esta última en el sentido de información). En un caso se menciona al sexo sano, nadie hace referencia al placer, elemento mencionado por una alumna en clase.

Los problemas mentales son mencionados por ambos, aunque poniendo énfasis en diferentes causas, las mujeres lo relacionan con la mala información en general y uno de los hombres con la pornografía. Como problema mental se incluyen a los traumas y a las fantasías, mencionadas por el maestro en el cierre del tema.

Para ambos los informantes válidos son los padres, en el caso de las mujeres abren otras opciones en las que incluyen a los que saben, entre ellos el médico. Para el hombre los medios de comunicación masiva también son aceptados pero no la pornografía. Hay cierto desacuerdo con respecto a los familiares, para las mujeres sí se aceptan como informantes confiables y para los hombres no. El acuerdo está en rechazar la información proveniente de amigos y extraños.

Con respecto al sentido de higiene mental encontramos frases como:

Mujeres:	Hombres:
<ul style="list-style-type: none"> • pensar bien antes de tener relaciones para no perjudicar la vida futura 	<ul style="list-style-type: none"> • pensar antes de tener una relación sexual ya que puede manchar nuestras vidas • pensar correctamente acerca de la sexualidad en el adolescente • saber de la magnitud de los problemas para no dar malos pasos.

Ambos hacen referencia a la importancia de pensar, antes de tener relaciones, en las posibles consecuencias, principalmente los hombres. Esta idea fue introducida por un alumno y descalificada por el maestro como parte de la higiene mental (ver turnos 91- 95, 4.4.a). En el caso de los hombres encontramos intentos por definir a la higiene mental.

Hombres. La higiene mental:
<ul style="list-style-type: none"> • es lo más importante • es parte de nuestra vida • es tener un sentido equilibrado con nosotros mismos y los demás • tener la mente despojada de todo impulso sexual, usarlo en cosas que a la alarga ayudan como actividades deportivas • es la descripción de nuestra educación desde pequeños

Los alumnos y alumnas no se refirieron explícitamente a las causas y soluciones, sin embargo cabe resaltar la centralidad del elemento “información” en sus escritos. Lo cual nos hace suponer que la causa principal que plantean es la “buena y mala información” de lo cual dependerá “como se ve y cómo se debe ver lo sexual” y las posibles soluciones. Para tener una higiene mental, mencionan que es necesario:

Las mujeres:	Los hombres
<ul style="list-style-type: none"> • que los padres orienten a sus hijos desde pequeños, sin tabúes • no informarse con amigos o extraños • tener información sobre lo que somos y tenemos • la confianza, amor y respeto por uno mismo • preguntar sin temor • no comprar revistas pornográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicación con los padres • que los padres se informen veraz y ampliamente • no informarse con amigos e inexpertos • conocerse a uno mismo • preguntar sin temor a sentir pena o a regarla • no consumir pornografía • hablar de cada cosa en su debido tiempo • emplear bien la palabra “sexo”. no sólo referirse al coito • tener la mente despojada de todo impulso sexual, usarlo en actividades deportivas.

Tanto hombres como mujeres ven como solución la comunicación con los padres y desacreditan la proveniente de amigos y desconocidos, mencionan a la pornografía. Ambos incluyen también aspectos de autoestima y autoconcepto. En el caso de los hombres encontramos referencia al concepto de sexualidad y a la idea de sublimar la energía sexual. En

ambos casos vemos el énfasis en lo que ellos como adolescentes tienen que hacer, más que en lo que tendrían que hacer los otros.

Transposiciones. De la clase al escrito

En general los escritos no se guiaron por la estructura del tema en la clase: definición, causas y soluciones. Sin embargo retomaremos estos elementos para analizar las transposiciones en el sentido de significados compartidos, complementarios y opuestos entre la clase y los escritos.

En los escritos, en primer lugar llama la atención la centralidad que adquiere el elemento “información” en el intento de definir la higiene mental. Este elemento, se desarrolla en la clase como parte de las causas y soluciones de la falta de higiene mental en la sexualidad. Lo cual nos habla de que los alumnos hacen su propia construcción recomponiendo los elementos dados en clase, en este caso un elemento dado en otra parte de la clase fue significativo para los alumnos, en términos de que les permitió elaborar su propia conceptualización.

Partiendo entonces de la buena y la mala información los alumnos comparten, complementan e incorporan adjetivos y sentidos en torno a “como se ve el sexo” y “como debe de verse”. Es decir, recuperan la conceptualización dada en la clase.

Los adjetivos que comparten alumnos y alumnas con lo dicho en clase son: en sentido negativo, lo morboso u obsceno; en sentido positivo, lo normal. Se pierden los adjetivos hermoso, bonito, el carácter de disfrute, los cuales podríamos relacionar con el sentido placentero de la relación sexual. Pero también añaden a la lista otros calificativos y sentidos como son:

En sentido positivo:

- que involucra todo el cuerpo
- algo simple
- relación coital limpia.

En sentido negativo:

- pensamientos mal intencionados
- asco
- vulgar

Los elementos que retoman de lo dicho en clase pero con diversos sentidos son:

El sexo es...

- normal (33.3%) en tanto se relaciona con la reproducción
- con lo que se nace y se desarrolla a través de los años.
- es lo más importante

- es parte de nuestra vida

La higiene mental en la sexualidad ...

- tiene que ver con la autoestima y el autoconcepto
- la mala información tiene como consecuencias enfermedades, como el SIDA.
- es tener un sentido equilibrado con nosotros mismos y los demás
- tener la mente despojada de todo impulso sexual, usarlo en cosas que a la larga ayudan, como actividades deportivas

En general podemos decir que “El cómo se ve el sexo” en la clase fue el eje de la conceptualización de la higiene mental con relación a la sexualidad. En los escritos, los alumnos plasmaron construcciones individuales a partir de elementos dados en varios momentos de la clase, no propiamente cuando se buscaba explícitamente el concepto. Los alumnos retomaron básicamente dos elementos en estrecha relación: la importancia de la información y las diferentes formas de ver el sexo.

En los escritos los alumnos y alumnas retomaron el planteamiento básico con respecto al papel de los padres de familia, pero enfocaron la solución en lo que ellos como adolescentes tenían que hacer a diferencia de la clase en la que se enfatizó lo que los padres deberían de hacer.

En los escritos se menciona la influencia del medio y la pornografía, ésta última mencionada por el maestro en clase. La educación como causas de la falta de higiene mental en la sexualidad, es mencionada por un alumno al referirse a la higiene mental como “la descripción de nuestra educación desde pequeños”, es decir lo que se planteó como causa queda incorporado por el alumno como concepto.. Encontramos tanto en los escritos como en la clase, la necesidad de abordar aspectos “concretos”.

En los escritos, los alumnos recuperan elementos no validados por el maestro como causas concretas, “ la falta de higiene mental se debe al mal empleo de la palabra ‘sexo’ al referirse sólo al coito” “una cosa es hacer el sexo y otra el amor”. También se insiste en la información de los amigos en un sentido negativo lo cual fue incorporado en clase por varios alumnos, aunque no discutido.

Resalta el hecho de la presencia significativa en los escritos de la idea de “pensar antes de tener relaciones sexuales” como parte de la higiene mental, dado que este elemento fue incorporado por un alumno en clase y rechazado por el maestro.

Los alumnos tratan de recuperar el concepto integral de la sexualidad como parte de la higiene sexual, a pesar de que este elemento fue rechazado por el maestro en la clase. En los escritos de los alumnos encuentro un sentido más amplio de la sexualidad, que en la clase se circunscribe principalmente a la relación sexual, la reproducción y los genitales

Los significados compartidos entre los alumnos y lo dicho en clase, como causa y solución de la falta de higiene mental son : la información dada por amigos o extraños y la comunicación con los padres y el consumo de pornografía.

Puntualizando, los contenidos compartidos en la clase y los escritos con respecto a la higiene mental son:

- la importancia de la información en la forma de ver el sexo
- la importancia de la comunicación con los padres desde pequeños
- la influencia negativa del medio (amigos, extraños, pornografía)

Como soluciones se comparten las siguientes:

- mayor comunicación con los padres y el rechazo de los amigos y otras personas como informantes.

Con lo cual podemos decir que fue un contenido avalado tanto por el maestro como por los alumnos.

También vemos contenidos mencionados en el libro que quedaron fuera de la clase y sin embargo fueron incorporados por los alumnos, en sus escritos, estos fueron:

- la reflexión personal
- el compartir sentimientos con otras personas.

Estos elementos probablemente sean parte de la experiencia de los alumnos.

Encontramos también en los escritos elementos rechazados por el maestro como parte del concepto de higiene mental:

- pensar antes de tener relaciones sexuales
- la conceptualización amplia de la sexualidad no reduciéndola al acto sexual.

En conclusión podemos decir que el análisis de los escritos individuales nos permite ver vemos cómo en sus construcciones individuales, los alumnos retoman, descartan, reorganizan, revalidan y complementan elementos dados en clase. Así también vemos que los alumnos comparten significados (tal vez una preocupación común) con otros compañeros y en varios casos en oposición a lo dicho por el maestro.

¹ Notación:

Mo:	Maestro	negritas	palabra enfatizada
Ao:	Alumno	<i>cursivas</i>	lectura de un texto
Aos:	Alumnos	...	elongación de la última letra
Aa:	Alumna	< >	fragmento de habla más rápido que el circundante
^	elevación de la entonación	> <	fragmento de habla más lento que el circundante
\	baja volumen	-----	palabras no distinguibles en la grabación
/	sube volumen	(.....)	texto omitido en la transcripción
[inicio de habla superpuesta	###	tartamudeo
()	descripción de acciones	(. n)	pausa en segundos

² En la segunda edición del libro (1995) esta parte fue modificada, quedando de la siguiente manera: "las verdades a medias, las desinformaciones, etcétera, que pueden incidir en el desarrollo sexual sano".

³ En la segunda edición (1995) esta parte quedó de la siguiente manera: "es, entonces el conjunto de acciones que propician en general, manifestaciones de naturalidad en el ejercicio y práctica de la sexualidad y, en particular el estar libre de temores, vergüenza, culpa o algunos otros factores negativos que inhiban la respuesta sexual o limiten la práctica de las relaciones sociosexuales y la capacidad de disfrutar la sexualidad de acuerdo a la ética individual y social".

⁴ En la última edición este fragmento fue modificado, quedando el inicio como sigue: " Seguramente la actitud de los padres de familia involucra acciones encaminadas hacia la adopción de medidas que propicien una higiene mental adecuada, cuando el abordar temas relativos a la sexualidad, puede ser tópico a tratar en las conversaciones cotidianas.... " (1995, 92)

⁵ En la última edición "realista" fue cambiado por "sanas" (1995, 93)

⁶ En sesiones anteriores se abordó el concepto de sexualidad. Por ejemplo, en el otro grupo el mismo maestro dijo lo siguiente:

Mo: La sexualidad, es la suma de elementos físicos y fisiológicos ¿lo recuerdan? (el maestro está retomando el tema de la sesión anterior: definición de sexualidad). Pero además de tipo psicológico, y que además hay elementos socioculturales, es decir nuestro lugar en la sociedad y nuestras relaciones, nuestra evolución, nuestra preparación . Todo estos serán determinantes en cada uno de los sexos, será diferente, y obviamente se determinará a su vez la conducta sexual que nosotros sigamos ¿está claro? . Y en ningún momento utilizamos el término de relaciones sexuales, yo les pedí la definición de sexualidad y muchos dijeron que eran relaciones sexuales, ¿se dan cuenta de que no lo es?

En el libro en el cual se basó el maestro, después de dar una explicación con ejemplos, se concluye: "Así, la sexualidad, debemos entenderla como la suma o la integración del sexo biológico, del sexo de asignación y del sexo psicológico.... Cabe aquí para una mejor comprensión del texto, la importancia de distinguir entre la sexualidad integral, como la suma de los tres sexos (biológico, de asignación y psicológico) y la sexualidad físico- genital, que se refiere exclusivamente al sexo biológico de las personas (Vargas y González, 1994 95- 95)

⁷ Estos porcentajes están calculados sobre el total de 15 escritos de mujeres y 18 de hombres. Cuando el comentario aparece sólo en un escrito no se señala porcentaje.

Capítulo 3.

RECONTEXTUALIZACION DEL CONTENIDO DE HIGIENE SEXUAL, UNA CONSTRUCCION COLECTIVA EN EL AULA.

Partiendo de la idea que es en la interacción en el aula cuando el contenido plasmado en el libro se contextualiza, en este capítulo se presentan algunas características de la construcción del contenido de higiene sexual en el aula. Para lo cual se identifican algunas tendencias que se presentan en el desarrollo del mismo, en un primer momento en comparación con el contenido del libro de texto y en segundo lugar como parte del discurso de los participantes: maestro, alumnos y alumnas.

En este proceso de contextualización juegan a la vez dos contextos: el que se construye en el aula y el externo, es decir la vida cotidiana fuera del aula. En este sentido Edwards y Mercer (1988) afirman: “Hay que distinguir el universo del discurso educacional del de la vida cotidiana fuera de la escuela... Los maestros introducen a los niños en este universo a través del habla, y es un universo en el que las cosas familiares pueden adoptar aspectos nuevos, desconocidos” (1988, 65). Por lo que se hace necesario entender cómo otros actores y ámbitos sociales están presentes en la construcción de este contenido, específicamente a través de las participaciones de los actores presentes.

3.1 EI CONTENIDO

El libro de texto cómo contenido a enseñar

El libro, además del programa, fue un referente inicial para el maestro y jugó un papel importante en la construcción de este contenido en el aula. De acuerdo a los planteamientos de Chevallard el contenido del libro de texto es producto de la transformación del conocimiento erudito en conocimiento a enseñar es decir, una transposición externa. Dada su finalidad de presentar un contenido enseñable en general podemos decir que cumple con las características señaladas por Chevallard, en particular haré referencia a tres: la descontextualización, despersonalización, desincretización.

La descontextualización se refiere a la omisión de los orígenes del conocimiento y de las circunstancias de su producción. En el libro encontramos un intento de plantear que la higiene física es una práctica importante en la actualidad, para lo cual da algunos datos históricos. Sin embargo esta información no es suficiente para ubicar a qué problemas actuales pretende responder la higiene sexual. Si bien, explícitamente, se da por entendido que el contenido se refiere al adolescente y a su medio familiar en la cultura mexicana (lo cual se puede ver en las fotos en las que muestran jóvenes de un nivel socioeconómico medio) no hay una contextualización cultural del contenido, de tal manera que la información queda planteada como “así es en general y así debe de ser”, sin ubicar la problemática social a la que intenta responder.

Si bien la descontextualización, es planteada por Chevallard como un requisito para que un contenido sea enseñable, en este caso también implica la ausencia de un enfoque sociocultural. Esto limita la comprensión de la sexualidad como un proceso no sólo individual sino histórico y cultural, con posibilidades de cambio y transformaciones. Implícitamente se propone la aceptación de la existencia de patrones únicos de desarrollo sexual considerado “normal” (Barragán, 1993) ¹.

Junto con la descontextualización se da la despersonalización, lo cual implica el no reconocimiento de su productor y el distanciamiento de la persona que lo sostiene. Si bien al final del libro se dan las referencias bibliográficas, en el texto se omite la referencia a las fuentes de las que los autores retomaron la información. El único autor que se reconoce en el caso del tema de higiene es a la Organización Mundial de la Salud cuando se da la definición de salud sexual.

La desincretización se refiere en términos generales a la atomización del conocimiento con lo cual se posibilita la organización del mismo en temas y subtemas. En este contenido en particular, se observa la desincretización en relación con la división del tema “higiene en la sexualidad” en dos dimensiones: la física y la mental. En el desarrollo del tema como parte de lo mental se incorporan aspectos sociales como sería la educación familiar y la comunicación con la pareja.

Con esta división se pretende hacer dosificable el contenido en función de la enseñanza. Sin embargo vemos que, si bien el maestro pretende estructurar la clase a partir de esta división, en las clases se manifiestan confusiones y desacuerdos, a propósito de la recomendación de la práctica deportiva. En los escritos encontramos casos en los que esta división no se hace de manera estricta, incluso los alumnos relacionan ambas dimensiones.

Con respecto a la tensión entre lo nuevo y lo viejo, planteada por Chevallard, vemos en el libro una dificultad de articular un contenido viejo o tradicional como es el de la higiene, con uno nuevo como es la sexualidad en el currículum formal actual. Esta dificultad se identifica al darse definiciones de higiene por un lado y de salud sexual por otro, lo cual conduce desde el principio a una falta de vinculación explícita en el texto.

Hasta aquí se han identificado algunas características del contenido de higiene sexual en el texto y planteado algunas de las limitaciones que estas imponen, sin embargo retomando los planteamientos de Rockwell (1991, 1988)², considero que el texto en este caso cumple una función importante en la construcción colectiva de este contenido en el aula.

En las clases que se analizan, el texto es material de consulta sólo del maestro. Por lo cual podemos decir que el texto está presente a través de las intervenciones del maestro. Algunos alumnos, siguiendo la indicación del maestro, consultaron otras fuentes. El maestro entonces presenta verbalmente su interpretación del texto, esta interpretación se pone en juego en el aula y es negociada y reconstruida por las intervenciones de los alumnos.

En el capítulo dos vimos cómo en cada aspecto fue retomado, desplazado o rebasado el contenido del libro, a partir de lo cual podemos decir, en términos generales, que el texto funcionó en estas clases como un orientador del discurso del maestro y no fue reproducido textualmente, ya que, si bien el maestro retoma ideas centrales, excluye e incorpora otras. El contenido del libro sirve como un parámetro para el propio maestro, pero no determina su práctica de enseñanza en el aula. En ese sentido Rockwell plantea que la lengua escrita, responde a la necesidad de transmitir conocimientos y en cierta manera delimita la negociación de significados en la lógica del contenido.

Retomando lo planteado por Rockwell (1991) podemos decir que, en este caso, el contenido del texto juega en el espacio público de interacción entre el maestro y los alumnos y le da al

maestro, sobre todo en este caso dónde sólo él tuvo acceso a este texto, un conocimiento específico del tema y cierto poder sobre el mismo. Sin embargo encuentro que, en algunos momentos, el maestro, rechaza o excluye planteamientos alternativos que surgen en la interacción grupal basándose en el contenido del texto. Esto lo podemos ver en la clase en varios momentos, por ejemplo cuando el maestro excluye ideas de los alumnos como la concepción integral de la sexualidad en relación con las causas de la falta de higiene mental (t. 120-121 3B) y la necesidad de pensar antes de tener relaciones sexuales como conceptualización de la higiene mental por parte de los alumnos (t.92-96 3B y t. 41- 49 3A), ya que éstas ideas, de acuerdo al texto, estarían fuera del tema.

Por otro lado en las clases analizadas vemos que tanto los alumnos como el maestro proponen sentidos alternativos que en gran medida rebasaban el contenido del libro, por lo cual considero importante resaltar que la presencia del texto posibilita su interpretación colectiva (Rockwell 1991, 35), sin embargo en el contexto argumentativo es donde se expresan sentidos contrarios, alternativos y complementarios, lo cual hace posible la negociación y reconstrucción del conocimiento en el aula (Candela, 1996). Es entonces, en este contexto, que el libro puede jugar como una voz más, como un discurso con poder (dado por el maestro en esta caso) pero a la vez, susceptible de ser cuestionado³.

Uso y construcción de conceptos en la clase.

Derek Edwards plantea que uno de los tópicos en la discusión sobre la enseñanza es el uso de conceptos abstractos:

Como conceptos abstractos se refieren a las verdades universales, verdades científicas, contenidos que trascienden el contexto de la comunicación. En el aula lo que encontramos es lenguaje contextualizado, contenidos con significado para los participantes.... La educación no es el desarrollo de las verdades universales, explícitas, libres de contexto, sino más bien, la implicación de la gente en formas de habla y comprensión. (1990, 44)

En este sentido en los discursos en aula, analizados en estas clases, encuentro algunas tendencias en la construcción de sentidos. Estas tendencias juegan como un elemento de negociación, confrontación y acuerdos entre los sentidos que los participantes van dando al

contenido. Estas tendencias son dos: la primera que he denominado “entre la definición y lo concreto” y la segunda “entre lo general y lo particular”.

Entre la definición y lo concreto.

En el tercero B, en la parte del concepto de higiene sexual vemos cómo, ante la petición de una definición por parte del maestro, los alumnos optan por enumerar recomendaciones. Tanto en el libro como en la clase y en los escritos, hay una insistencia en medidas prácticas, en el qué hacer en torno a la higiene física y mental.

En el caso de la higiene mental en la clase, tanto el maestro como los alumnos desplazan la definición de higiene mental por una serie de adjetivos para decir cómo se debe ver lo sexual, construyendo una especie de definición, probablemente más concreta para los participantes.

Sin embargo no todos están de acuerdo con desplazar el concepto de higiene mental por adjetivos. Encontramos una tensión entre el maestro y una alumna cuando la alumna plantea como causa de la falta de higiene mental el ver lo sexual limitado a la relación sexual, y alude entonces a la necesidad de un concepto integral de la sexualidad. El maestro no acepta este planteamiento, argumentando la necesidad de algo más concreto (t.119- 120 3B). Este rechazo por parte del maestro de abordar el punto de “las causas de cómo se ve la sexualidad” desde el concepto de sexualidad como algo integral y su insistencia en lo “concreto” nos puede hablar de la dificultad de vincular una visión general, abstracta con elementos “concretos”.

Dada la insistencia del maestro en estos aspectos concretos, podemos inferir que desde su papel como docente prioriza el abordaje de este tema a partir de situaciones más que desde conceptos con cierto nivel de abstracción.

En el caso del tercero A, no encontramos esta tensión, dado que tanto el maestro como los alumnos se manejan desde el principio en aspectos concretos más que definiciones, incluso las preguntas del maestro tienen un carácter abierto un tanto de opinión personal: “¿que me dicen de la higiene mental?”. En este sentido el contenido del libro con respecto a las definiciones queda totalmente desplazado por el interés tanto del maestro como de los alumnos en dar y problematizar recomendaciones prácticas.

Entre lo general y lo particular: "No todo..."

En el grupo B identifiqué varios momentos de tensión entre generalizar y particularizar. Por ejemplo cuando el maestro pregunta a un alumno qué es la higiene física (t. 53- 57 3B) y la respuesta es "cuidar todo el cuerpo", el maestro cuestiona la respuesta enfatizando en la generalización "¿todo el cuerpo?", y reitera que se relaciona con la sexualidad, el alumno responde sosteniendo su generalización pero mencionando los genitales. El maestro logró de esta manera, que se mencionaran los genitales. En esta secuencia se juega en el fondo el concepto de sexualidad, en el sentido de que el alumno ubica a todo el cuerpo con la sexualidad y el maestro, en este momento, la enfoca en los genitales o bien podría interpretarse como un tabú por parte del alumno ante la necesidad de mencionar el término genital.

Un poco más adelante, y con el mismo alumno, se negocia el sentido de cuándo y quién debe asistir al médico. El alumno plantea que después de una relación sexual tanto el hombre como la mujer deben ir al médico, ante lo cual el maestro cuestiona que si después de toda relación y luego afirma que en especial la mujer debe ir al médico. Aquí juega la tensión entre dos aspectos: ¿se debe ir al médico después de toda relación sexual? ¿tanto hombres como mujeres deben ir al médico?. El alumno negocia el significado de su planteamiento: "una vez iniciada la vida sexual, hombre y mujer deben ir al médico", de esta manera hace una particularización y también sostiene su generalización. Por otro lado la higiene física también es planteada por los alumnos en sus escritos, afirmando que es para todos, hombres y mujeres, para el maestro se enfoca hacia la mujer.

Otro momento de tensión fue cuando el maestro pregunta su opinión a una alumna sobre las causas de ver el sexo como obsceno, la alumna contesta que no todos lo ven así, con lo cual cuestiona la generalización que el maestro venía sosteniendo y éste se ve en la necesidad de relativizar su planteamiento. (t. 135 - 136 3B).

En el tercero A, encontramos la tensión entre generalizar y particularizar, en varios momentos. Uno de ellos es cuando el maestro y algunos alumnos ubican las recomendaciones de higiene física en la mujer, ante lo cual un alumno y una alumna se oponen a esta particularización argumentando que también son importantes para los hombres (t. 21- 40).

Otro momento es cuando el maestro sostiene que entre ellos no pueden hablar seriamente de sexualidad, un alumno entonces se opone sosteniendo que “no todos lo toman de igual forma”, y otros sostienen que sí se puede. Esta situación va llevando al maestro a negociar sentidos, en primer lugar plantea que en las nuevas generaciones, es decir “ellos, los alumnos”, ya no ven el sexo como algo pecaminoso (t. 67 3A), después acepta que algunos puedan hablar entre ellos pero sostienen que no todos lo pueden hacer con madurez “es más común que se hable con morbo por la cultura en que nos formamos” (t.81 3A).

También vemos como una alumna confronta lo dicho por un alumno y una alumna con respecto a que los padres no siempre pueden hablar con ellos porque no tienen tiempo. Adela sostiene que no habría que generalizar a todos los padres esta situación (t. 132- 140 3A).

Puntualizando

El tema de higiene sexual en el contenido del libro cumple con las características de un contenido a enseñar de acuerdo con Chevallard (descontextualización, despersonalización, y desincretización). Sin embargo estas características se vinculan con la falta de un enfoque sociocultural que tenga como trasfondo la sexualidad como un proceso en continua transformación y al sujeto sexual como agente de cambio y transformaciones sociales.

Este contenido para poder ser parte de una construcción colectiva en el aula requiere de la construcción de un contexto argumentativo, en el que dicho contenido sea un discurso más con el cual dialogar.

Con relación al uso y construcción de conceptos vemos que, en tanto se requiere dar sentido al contenido por parte de los participantes, los conceptos abstractos o definiciones del libro son desplazadas por la búsqueda de elementos concretos, pero en ocasiones también se requiere utilizar algún concepto para dar sentido a la discusión. Es decir, se juega por un lado la necesidad de plantear elementos concretos, pero también se requiere entender un poco más allá de lo concreto, ubicar significados compartidos. Podemos decir entonces que si bien lo concreto permite la construcción de sentidos, también los conceptos y definiciones pueden tener un lugar, en momentos particulares, en la construcción del contenido en el aula.⁴

3.2. LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTENIDO EN LA CLASE.

En los análisis de los contenidos específicos podemos apreciar algunas características de la participación del maestro, las cuales varían de un grupo a otro. Si bien las clases analizadas pueden caracterizarse por una importante participación verbal de los alumnos, en comparación de cierta imagen del aula en la que sólo el maestro habla, encontramos una tendencia común en ambas clases: el maestro, teniendo como referente el programa de la materia, define y trata de mantener la estructura temática general, es decir delimita el tema que se desarrolla “higiene sexual” y las partes que lo componen “higiene física e higiene mental”. A lo largo de las clases vemos cómo, ante los significados alternativos, complementarios y contrarios que se van construyendo a lo largo de la interacción, el maestro se esfuerza por orientar las participaciones dentro de esta estructura, dándose entonces un proceso de construcción y reconstrucción del discurso docente en el momento mismo de la interacción.

En particular me interesa contrastar el papel de un mismo docente en dos contextos diferentes pero equivalentes, lo cual me permite describir algunas de las características del discurso docente en estas clases de educación sexual e identificar las diferencias de su discurso al desarrollarse en contextos distintos.

Formas de participación del maestro

Básicamente encontramos dos formas de participación verbal del maestro: preguntar y plantear o desarrollar una idea, a esto último lo llamaremos “intervención”. De manera general podemos ver una diferencia notable en el uso estas dos formas en ambos grupos: en el tercero B, identificamos 22 turnos como preguntas del maestro y en el tercero A, 9; las intervenciones⁵ en el primer grupo fueron aproximadamente 26, en el segundo 36. Podemos decir que el maestro preguntó más en el grupo B, e intervino más en el A.

Las preguntas

Las preguntas en ambos casos tienen las siguientes funciones: abrir tema, pedir definición o conceptualización, pedir participación y reorientar la respuesta de un alumno o alumna.

En primer lugar me interesa resaltar el cómo se pide la participación en ambos grupos. En el grupo B, predomina la formulación de preguntas a sujetos de manera directa, dejándose en una sola ocasión la pregunta abierta “a quien quiera contestar” y en otra dando la palabra a una alumna que levantaba la mano. En el grupo A, dado que la participación se da de manera voluntaria por parte de los alumnos, el maestro da la palabra al dirigir la mirada al alumno o alumna que levanta la mano, en pocas ocasiones encontramos la petición directa de participación.

En ambos grupos vemos que las preguntas iniciales del maestro abren el tema y los subtemas preguntando sobre el concepto de higiene sexual. En el grupo B, el maestro empieza pidiendo “la definición o concepto”, aunque más adelante, ante la falta de respuesta “correcta” de los alumnos recurre a pedir las ideas que los alumnos tengan al respecto “¿para ti qué es?”. En el grupo A, desde el inicio el maestro se refiere a las ideas que los alumnos habían manifestado en clases anteriores “tú ayer habías dicho que... ¿todavía piensas así?... ¿y qué me pueden decir de...?”

Preguntando para reorientar respuestas.

Una parte considerable de las preguntas e intervenciones del maestro funcionan como “un alto” a la intervención del alumno, generalmente para rechazar, cuestionar o promover la reflexión sobre lo dicho por el alumno, a esto llamaremos “reorientación”.

La reorientación del maestro a través de preguntas tiene distintas características en ambos grupos. En el grupo B, esta reorientación toma la forma de objeción y se formula con cierta ironía por parte del maestro “¿hombre y mujer? ¿siempre que tengas relaciones sexuales acudir al médico”.

En el grupo A, encontramos la pregunta reorientadora, en la petición de aclaración y de argumentación así como en la formulación de una duda, aparentemente genuina: “¿es normal que entre hombres y mujeres a esta edad se hable de sexo?”. Otra forma de este tipo de

preguntas se presenta cuando intenta llevar al alumno a un sentido particular del contenido “¿desde cuándo se crea la responsabilidad?... ¿cómo?...”

Preguntando y contestando

En el tercero B, la participación del maestro se caracteriza por ser él quién pregunta y los alumnos quienes contestan, incluso encontramos una secuencia en la que el maestro hace una pregunta: “hay otro elemento que favorece a la desinformación con respecto a la sexualidad ¿cuál podría ser este elemento?”, después de un silencio por parte de los alumnos insiste: ¿y que no está en casa?, en medio del silencio se escucha una voz que dice: “ los maestros”, sin embargo el maestro no la retoma (tal vez no la escucho o la evadió) y después interviene de manera extensa refiriéndose a los medios de difusión y a la pornografía. Más adelante afirma, continuando con lo de la pornografía, vacilando: “de alguna manera podemos tratar de, pues no podemos eliminar, sí podría eliminarse, pero más que nada es cuestión de educación... ”. En ambos casos vemos que el maestro plantea preguntas y él las responde en el momento, la primera es explícita y dirigida a los alumnos, la segunda implícita y dirigida a sí mismo.

En el tercero A, encontramos momentos en que el maestro es cuestionado directamente por los alumnos y en otros responde a los planteamientos de los alumnos argumentando o sosteniendo su idea con respecto al tema. En particular en la clase del grupo A encontramos dos secuencias. Una de ellas se da después de una discusión entre los alumnos acerca de si se puede o no hablar con otra persona del sexo contrario sobre sexualidad, el maestro trata de dar un cierre a la discusión y un alumno (que se opone a esta posibilidad) pregunta:

- 78 Mo: ¿es normal que entre hombres y mujeres a esta edad se hable de sexo?
- 79 Ao₁₄ noooo
(murmullo: sí)
- 80 Ao₄: bueno con alguien que tienes mucha confianza.
- 81 Mo: yo no dudo que tú lo hagas o que algunos compañeros platiquen con sus compañeras, es una actitud muy madura, que bueno que así sea. Sin embargo, esa es mi duda, casi no se habla ¿verdad? entre hombres y mujeres de este tema, por lo mismo jóvenes, porque estamos creados, estamos este, nosotros somos parte de una cultura que tal vez no infundió adecuadamente estos temas, es importante que ustedes hablen adecuadamente de ello ¿de acuerdo?. Y sí entre hombres es muy común y, también entre mujeres, es muy común que estos temas se hablen en ese sentido. (24/5/95-3 A)

El maestro hace una pregunta a manera de duda, como respuesta a la oposición de los alumnos ante su planteamiento de la imposibilidad de hablar en la escuela, entre compañeros sobre sexualidad. Un alumno niega la posibilidad y otros la defienden. En la respuesta del maestro vemos como si bien acepta el argumento del alumno, mantiene su "duda" ante la posibilidad de esa comunicación, sin embargo reformula su planteamiento. Ante esto un alumno manifiesta su oposición a través de una pregunta directa al maestro:

- 82 Ao₁₄: Maestro y ¿cómo qué le preguntaría a una muchacha?
 83 Aa: (Sandra levanta la mano)
 84 Mo: bueno, pues no sé (risas y murmullo). Bueno tú compañero nos está dando ese ejemplo
 85 Ao₁₄: pero ¿cómo qué?, están platicando una charla de sexo con una, con el sexo opuesto
 86 Mo: como lo haces con tus compañeras, depende de qué platica se esté dando
 87 Ao₁₄: pero ¿de qué se podría hablar?
 88 Aas: (murmullo) muchas cosas de---
 89 Mo: de todos los temas que vieron en la clase, y tú tienes material para hablar de cualquier cosa, del funcionamiento de su organismo, de sus glándulas, de sus hormonas, de lo que ha sentido, osea, no hay que enfocar exclusivamente al sexo está plática, lo que debemos enfocar es la **conducta**, qué sentimos, qué pensamos, cómo nos sentimos en la adolescencia, es una pregunta ¿qué tú hiciste, lo recuerdas?, Permíteme, ¡Sandra!
 90 Sandra: también de acuerdo con la relación que tienes con la persona, si le tienes confianza, te llevas bien con ella, sabes lo que le pasa, sus problemas, o sea que sea alguien de tu confianza, no puede ser del mismo sexo puede ser tu amigo.
 91 Mo: Sí, depende de la confianza que se tengan en uno y el otro.

(24/5/95-3A)

En esta secuencia vemos como el maestro responde a una pregunta que se da como parte de la confrontación entre los mismos alumnos. El maestro funge como negociador en la confrontación entre alumnos, aunque con ciertas vacilaciones lo cual lo lleva a aceptar la colaboración de una alumna en la argumentación de la defensa. Vemos entonces cómo el maestro responde a preguntas, en un ambiente de auténtico debate, momento en el que además el maestro modifica su planteamiento al aceptar la posibilidad de esta comunicación entre compañeros de diferente sexo, con la condición de que se haga con "una actitud muy madura".

Otro caso de cuestionamiento al maestro se da cuando, después de hablar de algunos problemas para comunicarse con los padres, un alumno que venía expresando su duda desde turnos anteriores, pregunta directamente :

- 143 Adela: este, unos niños sí les preguntan a sus padres, qué es el sexo, qué es la sexualidad, y les explican, o sea lo que a ellos les explicaron, lo que ellos saben, y este otros padres, como que les da pena, no sé qué es lo que -----
- 144 Aos: (voces)
- 145 Ao: lo que no entiendo por qué pena
-
- 154 Marcos: pero no entiendo a qué se debe esa pena que tienen los padres,
- 155 Aos: (voces, algunos empiezan a guardar sus cosas)
- 156 Mo: a ver, no te escucho
- 157 Marcos: ¿que a qué se debe esa pena que tienen los padres? si es algo natural se debe a que ellos fueron formados en una situación, ellos tal vez vivieron situaciones estrictas, rígidas, sus padres, tal vez no les crearon confianza para hablar de este tipo de temas, tienen una mentalidad, tal vez no tan abierta como actualmente se requiere para educar a los hijos, y por esa misma razón les da pena, muchos padres no saben cómo tratar estos temas con sus hijos, a pesar de que sepan todo lo que se refiera a la sexualidad, no tienen el don o la capacidad para explicarlo con sus hijos, les da pena. Así que es mucho muy importante que, haya esa apertura, que los padres creen, los padres deben de crear este ambiente (...)

(24/5/95-3A)

El maestro para dar esta respuesta retomó elementos que habían sido dados por una alumna (t,49) "ellos tuvieron una relación no tan abierta con sus padres". Esta situación de preguntas por parte de los alumnos desconcierta un tanto al maestro, quien en ambos casos vacila o trata de evadir contestar.

Las intervenciones

En ambos grupos encontramos intervenciones por parte del maestro, sin embargo éstas varían de manera importante, en el grupo B son más largas que en el grupo A.

Entre las funciones de las intervenciones identificamos de manera general en ambos grupos las siguientes: poner los puntos sobre la mesa, validar respuestas de alumnos, defender y modificar planteamientos, incorporar otros elementos a la discusión y, como ya se abordó, responder preguntas.

Poniendo los puntos sobre la mesa.

En ambos grupos vemos que el maestro abre la sesión aclarando el tema a desarrollar: "Higiene sexual, física y mental", así también hay momentos de cierre o conclusión de los temas.

En el grupo B, en particular identificamos la presencia de largas intervenciones por parte del maestro sobre todo en los momentos de conclusiones y cierre del tema y de manera especial en la parte de causas y soluciones ante la falta de higiene mental. Vemos que en estas intervenciones, por un lado el maestro juega un papel de mediador para precisar significados compartidos entre él y algunos alumnos, pero también reafirma los sentidos que él da al contenido, sobre todo cuando éstos son opuestos a los de algún alumno. En este grupo en varias ocasiones, el maestro precisa o puntualiza los sentidos del tema, sobre todo en los momentos en que los alumnos evaden responder o dan respuestas "desviadas".

En ocasiones, en sus intervenciones, el maestro, pide aparentemente el consenso de los alumnos haciendo preguntas tales como: "¿ustedes creen que ese niño, ese jovencito, no tiene dudas?", ¿están de acuerdo? ¿podemos concluir?". Estas preguntas sin embargo no son tales, ya que, dado el poco lapso de tiempo para ser contestadas algunos alumnos asienten ante una pregunta y ante otras verbalizan un "sí" a coro, así entonces estas preguntas afirmativas se asumen por parte del maestro como acuerdos y delimitación de los sentidos del tema a manera de cierre parcial o definitivo de la clase.

En el tercero A, también el maestro propone la estructura y desde el principio define el tema a tratar, sin embargo no lo vuelve a señalar explícitamente como en el otro grupo, dado que los alumnos se involucraron en mayor medida en el desarrollo del tema, es decir en la lógica del contenido más que en la lógica de la interacción⁶.

Con respecto a los temas tratados podemos ver qué básicamente se abordaron los mismos temas, sin embargo llaman la atención ciertos cambios en la agenda⁷. En el grupo A, a propósito de la aportación de una alumna acerca de la actitud morbosa al hablar de sexualidad, el maestro formuló un juicio acerca de la posibilidad de que entre compañeros se hable de sexualidad. En el grupo B, esto fue mencionado por un alumno e incorporado en los escritos pero no discutido en clase. Los alumnos del grupo A, al oponerse a algunos sentidos dados por el maestro al tema abren la discusión, con lo cual se profundizan algunos aspectos. El maestro

responde involucrándose en la discusión y permitiendo que los alumnos intercambien puntos de vista entre ellos. Es decir, esta afirmación anima directamente a los alumnos a intervenir, “los provoca”, dando pie entonces a que sea uno de los tópicos centrales de la discusión en clase.

Otra modificación se da cuando se aborda el tema de la responsabilidad de los padres de familia en la forma de ver el sexo, ya que mientras en el grupo anterior se criticó la actitud de los padres y su falta de preparación, en este grupo el maestro devuelve la responsabilidad a los alumnos: “es para cuando ustedes sean grandes” y además trata de entender la actitud de los padres y sus dificultades.

Por otro lado también vemos la insistencia del maestro sobre ciertos temas como son la higiene sexual en la mujer y la comunicación con los padres. Si bien estos temas fueron abordados con el otro grupo, en este caso dicha insistencia responde a las objeciones expresadas abiertamente por los alumnos, ante lo cual el maestro sostiene sus planteamientos y los argumenta.

Validando la respuesta del alumno

Entenderemos como validación, el reconocimiento, implícito o explícito, de lo dicho por el alumno. Lo cual no implica que el maestro comparta el sentido del alumno, sino que le da un carácter de pertinencia en la discusión. Esta validación o invalidación por parte del maestro se da de diferentes maneras: aceptando la respuesta o argumento del alumno, retomando elementos en la puntualización de elementos o bien, rechazando directa o indirectamente lo dicho por el alumno. Consideraremos al rechazo como una manera de invalidación.

En el grupo B, encontramos el rechazo abierto a los planteamientos de un alumno “eso es una mentalidad, una conducta, no es higiene mental”. También se presenta el rechazo indirecto, éste se da cuando en la intervención el maestro puntualiza el sentido del concepto en oposición al dado por el alumno: “esto más que nada, va encaminado a las mujeres” (el alumno sostenía que tanto el hombre como la mujer debían asistir al médico una vez iniciada la vida sexual). Otro tipo de rechazo lo podemos encontrar cuando el maestro pide “algo más concreto”, a propósito de que una alumna menciona el no ver al sexo de manera integral como causa de la forma morbosa de ver el sexo.

En el grupo A, vemos también rechazos a lo dicho por los alumnos, sin embargo estos se expresan de diversas maneras: una de ellas es sosteniendo su idea como respuesta a una objeción: “en el caso de la mujer es especial”, refiriéndose a la higiene física. Otra forma es retomando parte de lo dicho y negando la otra: “de acuerdo, pero ya estamos metiéndonos a otro terreno de lo que es la sexualidad, es la planificación que es mucho más adelante, las enfermedades vienen desde antes, hay que tener información”. Otra forma es particularizando la respuesta: “yo no dudo que tú lo hagas... es una actitud muy madura, sin embargo, esa es mi duda casi no se habla ¿verdad? entre hombres y mujeres de este tema...” El rechazo directo es a la vez una forma de invalidación de lo dicho por el alumno en ese momento.

En particular en la parte de higiene mental en el grupo A, el rechazo también es una manera de validar, cuando estimula la participación de los otros alumnos en torno a lo que se está diciendo a pesar de que el maestro no esté de acuerdo, propiciando entonces una discusión y con ello su validación como un sentido posible aunque no compartido.

Como manera de validación explícita en el grupo A, se puede ver en algunas intervenciones del maestro que retoma explícitamente lo mencionado por los alumnos: “como dijo su compañero...” o como antecedente a la formulación de una pregunta: “...tú compañera habló acerca de tener relaciones coitales, relaciones sexuales, ¿qué cuidados se deben de tener?”.

En el grupo B, la validación explícita de la intervención se da en pocos casos. Mas bien encontramos reformulaciones por parte del maestro, es decir interpretaciones donde se modifica claramente lo dicho por los alumnos, ya sea restringiéndolo, ampliándolo o cambiándolo. Por ejemplo, como respuesta a las causas de ver el sexo como algo sucio, una alumna menciona el trato y actitud de los padres de familia ante el tocamiento de los niños a sus órganos genitales, el maestro reformula esta idea retomando a la familia como el principal responsable, pero orientando el sentido a **lo que se habla** con los hijos, no a las actitudes. Otro caso de reformulación, lo identificamos cuando una alumna hace referencia al “lugar en el que se vive, el ambiente, los amigos” como causa de ver el sexo como algo sucio, el maestro responde “el entorno sí influye pero principalmente la familia”. Es decir el maestro acepta parcialmente lo dicho por las alumnas dándole otro sentido, más acorde con lo que a él le interesa enfatizar en ese momento.

En el grupo A, también se dan casos de reformulación como validaciones explícitas. Esto lo encuentro cuando una alumna afirma “yo pienso que también la higiene mental es que muchas veces se está hablando de la sexualidad y lo toman por otro lado”, el maestro interviene: “exacto, es el adoptar una actitud natural, una actitud muy normal, ante todo lo que represente la sexualidad. Es la forma en cómo lo tomamos, cómo vemos la sexualidad”. Esta reformulación, en contraste con lo que pasa en el otro grupo (a propósito del ambiente como causa), amplía lo dicho por la alumna, no lo restringe y tampoco modifica de manera considerable el sentido. Vemos aceptaciones totales de lo dicho por el alumno en algunos casos, por ejemplo, cuando, a propósito de la higiene física, un alumno afirma “...yo pienso que puede ser en la mujer, cuando le llega la menstruación puede ser más limpia” ante lo cual el maestro responde: “exacto, exacto,.....” y argumenta lo dicho.

Otro caso de validación a manera de reformulación se ve, en los casos en los que el maestro planteó una clara oposición y en momentos acepta la posibilidad de que se hable de sexo entre compañeros: “...y sí, entre hombres es muy común y también entre mujeres, es muy común, que estos temas se hablen en ese sentido [adecuadamente]” “[con una mujer se podría platicar de] de todos los temas que vieron en clase. lo que debemos enfocar es la conducta, qué sentimos, qué pensamos,.....” “Bien, hasta cierto punto el que ustedes se comporten de esa manera cuando están, como ustedes dicen, este cotorreándose, están llevándose de esa manera, pues es aceptable. Pero que no cambie su enfoque, el enfoque serio que debe tener ese aspecto, eso es muy importante ¿de acuerdo?....”

Otro tipo de validación en el grupo A, es el propiciar la confrontación entre alumnos. Esto se identifica, cuando ante un planteamiento de un alumno, pide ejemplos y le da la palabra a otro alumno para que conteste, me refiero al momento en que un alumno afirma que también es importante que se le dé información a los hombres, “porque siempre les dan más información a la mujeres”, el maestro pregunta “¿con respecto a qué?, dame un ejemplo”, el alumno responde: “sí, que aquí les dan pláticas a las mujeres, a nosotros no nos dan nada”, el maestro dice “yo puedo entender” y pregunta a Beatriz “¿aquí les han venido a dar pláticas a las mujeres?”. Es decir el maestro valida la participación del alumno y propicia el diálogo entre los mismos alumnos.

En el grupo A, en comparación con el B, la validación de lo dicho por los alumnos puede variar desde una abierta hasta una relativa aceptación, incluso llegar a la modificación de lo planteado por el maestro.

Es en este ambiente de discusión y validación en el que los sentidos pueden ser negociados.

Defendiendo, aportando y modificando ideas.

En ambos grupos el maestro argumenta sus planteamientos y en algunos momentos, como respuesta a lo dicho por los alumnos, los modifica de alguna manera.

En el grupo B, en general vemos que el maestro trata de imponer ciertos sentidos al discurso, para lo cual argumenta su idea, pero también hay momentos en que él se ve en la necesidad de modificar su planteamiento. Por ejemplo hay un momento en que la oposición de una alumna ante la generalización del maestro "todos ven el sexo con morbo", lleva al maestro a relativizar y su propia construcción.

Otra manera de sostener los sentidos que él plantea, es la reformulación, restringiendo o ampliando las participaciones de los alumnos como ya vimos en el apartado de validación de las participaciones. Sin embargo, cabe señalar que como parte de las reformulaciones y respuesta a las objeciones, el maestro incorpora otros elementos a la clase, como por ejemplo las diferencias generacionales en la manera de hablar y de ver el sexo, modificando de cierta manera la idea anterior que él mismo sostenía y que negocia por momentos con lo dicho por los alumnos.

En el tercero A, dada la constante participación de los alumnos a manera de oposición o apoyo a lo planteado por el maestro y otros alumnos, el maestro se ve en la necesidad de defender o argumentar sus propios planteamientos como respuesta a las objeciones de los alumnos. Por ejemplo en la parte de higiene física, el maestro junto con otro alumno, menciona lo que la mujer debe hacer respecto a su higiene sexual, ante esto un alumno responde oponiéndose, el maestro entonces sostiene su particularización "en el caso de la mujer es especial", y pide opinión a otra alumna, la cual se opone a dicha particularización. En este caso no se da una negociación de significados, el maestro sostiene su idea.

Otro ejemplo es cuando el maestro plantea que “en la secundaria no se pueden tocar temas con respecto a la sexualidad”, un alumno se opone a este planteamiento y el maestro responde ampliando y argumentando su planteamiento, explicando porqué no es recomendable hablar con compañeros y señalando que deben ser los padres quienes platicuen con ellos. A partir de esto se da un debate entre los propios alumnos y el maestro trata de mediar, ubicando las participaciones de los alumnos como casos particulares y sosteniendo la generalización “yo no dudo que tú lo hagas (platicar de sexo con compañeros incluso de otro género), pero no todos lo pueden hacer con madurez, es más común que se hable con morbo por la cultura en que nos formamos”. Sin embargo llega un momento que acepta la argumentación de los alumnos y modifica su planteamiento inicial, aceptando la posibilidad de que esta comunicación se dé bajo ciertas circunstancias, dándose entonces la negociación de un sentido.

En el grupo A, lo que encontramos con más frecuencia es que el maestro relativiza su planteamiento y a la vez lo sostiene como cuando acepta que un alumno hable con sus compañeras de sexo pero afirma que en general eso no se da.

En ambos grupos el maestro insiste en ciertos elementos como es el caso de la importancia de la comunicación en la familia, aunque modifica sentidos al respecto. Así también, cada vez que argumenta su planteamiento incorpora otros elementos como por ejemplo las repercusiones de la falta de comunicación con los padres para el niño y el adolescente, o los cuidados específicos en el caso de la mujer (uso del bidé, visita al médico, tipo de temas que se pueden platicar entre hombres y mujeres, etcétera).

La personalización del contenido

Con respecto al maestro, sobre todo en la parte de higiene mental, podemos ver cómo personaliza las preguntas, “¿para ti qué es? ¿qué nos puedes decir de?”. Esta personalización puede tener como función aludir a los conocimientos y experiencias de los alumnos, sin embargo en algunos momentos, ante la falta de respuestas por parte de los alumnos, respuestas desviadas y respuestas rechazadas por el maestro (t. 78- 93 3o.B) esta forma de preguntar causa tensiones en la lógica de la interacción. Incluso en el caso de Carrillo y en el de Rubén la personalización hecha por el maestro crea un ambiente de burla.

- 78 Mo: A nivel mental ¿qué podemos decir? A ver Carrillo yo creo que es bueno que tú nos digas algo de eso ¿para ti qué es la higiene mental dentro de la sexualidad?
- 79 Carrillo: (se levanta de su lugar y permanece en silencio .12)
- 80 Mo: Carrillo, te estamos esperando
(.9) ¿no sabes qué es eso? tiene que ver algo este tema contigo
- 81 Aos: (risas)
-
128. Mo: Rubén, Rubencito, ¿crees que es cierto lo que dice su compañera Alejandra?
129. Rubén: (levanta los hombros y sostiene la respiración)
(.7)
130. Aos: (risas)
131. Mo: sólo tienes que acordarte cuando eras chico

(18/5/95-3B)

En algunas intervenciones el maestro también se involucra personalmente al hacer alusión indirectamente a su experiencia personal y al colocarse en el lugar de hijo y de padre al referirse al papel de la familia en la higiene mental.

126. Mo: entonces empieza:::, ¿podemos considerarlo como un problema de educación? ¿un problema de cultura? y qué a lo largo de generaciones esta situación la hemos vivido todos en nuestra, obviamente, en nuestra oportunidad cuando somos niños no nos dan la orientación adecuada, no nos dan la información pertinente de estos temas? Como que siempre, en la familia, como que uno, uno se limita a hablar de lo más necesario y de lo que realmente mantiene inquietos a los niños y a los adolescentes, no se habla ¿verdad?

(18/5/95-3B)

Por ejemplo, en el grupo A, tratando de ampliar y enfatizar el aspecto de higiene física en las mujeres, el maestro incorpora con titubeos (uso repetitivo del “este” y las elongaciones), la recomendación de los lavados vaginales mediante el uso del bidé (t. 74- 76). Ante la falta del nombre recurre a tratar de describirlo a partir de dónde se pueden encontrar. Los alumnos expresan con movimientos de cabeza su desconocimiento al respecto. Esto lo lleva a una serie de complicaciones en las cuales implícitamente se juega un conocimiento sociocultural sobre los lugares en los que se tienen relaciones que podrían ser los hoteles. El maestro se ve muy serio y preocupado por usar las palabras correctas, lo cual probablemente evita que se hagan comentarios en tono de broma.

Vemos entonces que el maestro expone su conocimiento del tema al incorporar elementos complementarios a su planteamiento, en este caso un conocimiento sociocultural tratado con cierto tabú, es decir “hablo pero no hablo de las relaciones sexuales en hoteles”. Este conocimiento alude al maestro en su dimensión como hombre adulto con determinadas experiencias o conocimientos sexuales, ante lo cual los alumnos no preguntan más.

En el tercero A, a propósito de la discusión de la posibilidad de hablar con compañeros de otro sexo el maestro afirma: “yo no dudo que tú lo hagas o que algunos compañeros platiquen con sus compañeras, es una actitud muy madura,... Sin embargo, esa es mi duda, casi no se habla ¿verdad? entre hombres y mujeres de este tema.....”

También cuando se discute acerca de la comunicación con los padres, (t.132- 138, 3A) un alumno argumenta que no siempre los padres tienen tiempo y dos alumnas intervienen, la primera enjuiciando a los padres “están mal los padres” y la segunda rechazando la generalización “no todos los papás son iguales”, el maestro personaliza el comentario del alumno como una manera de negociación “sí existe este tipo de padres, no es el caso de él”. En este caso la personalización se utiliza como un recurso para validar el sentido del contenido dado por el alumno, como diciendo “sí es así, pero no lo dice por él”. En estos dos casos el maestro personaliza lo que los alumnos están afirmando de manera impersonal.

La evasión como respuesta a la personalización.

En el tercero A, vemos en esta clase situaciones de evasión de respuesta por parte del maestro. En particular ubicamos una, cuando el maestro es cuestionado directamente por un alumno⁸, (t.82- 91). Después de darse una discusión acerca de la posibilidad de hablar entre hombre y mujeres sobre sexo, el maestro negocia el sentido de este punto: “ustedes pueden, pero no todos...”, el alumno quien negaba esta posibilidad cuestiona directamente al maestro: “¿y cómo que le preguntaría a una muchacha?”, de manera tal que el alumno recurre a la personalización como forma de confrontación con el maestro y los otros alumnos. El maestro en un primer momento intenta evadir la respuesta devolviéndosela a los alumnos: “bueno, pues no sé. Bueno tú compañero nos está dando ese ejemplo”, pero después va construyendo una respuesta, junto con otra alumna (t. 82- 91).

Otra posible evasión es cuando un alumno menciona a “los maestros” ante la pregunta del maestro acerca de otro elemento que favorece la desinformación con respecto a la sexualidad (t.151-152, 3B). Esta intervención es ignorada tanto por el maestro como por los otros alumnos.

La historización como contextualización.

En el tercero B, la historización se hace presente cuando el maestro, ante la objeción de una alumna de que hay diferentes formas de ver el sexo, relativiza su planteamiento al señalar que no siempre se ha podido hablar de sexualidad en la familia, y por ello sobre todo generaciones anteriores tienen un concepto erróneo de la sexualidad.

En el tercero A, el maestro al hacer referencia a la comunicación padres e hijos, también recurre a la historización “Afortunadamente (...) en las nueva generaciones esto ya no es así [creer que la sexualidad es algo pecaminoso] “ahora hablamos desde pequeños, antes no se podía...” así también acota el sentido de criticar la educación que han dado los padres, al aclarar “yo estoy tratando de que ustedes capten esto para que a su vez, cuando sean padres, no les pase lo mismo”.

Los otros participantes en el discurso del maestro

Diálogo con el libro de texto

Como ya dijimos una de las características presentes en ambas clases es la estructura general dada por el maestro, la cual es la misma que la del programa y el libro de texto: higiene sexual, higiene física e higiene mental.

En ambas clases el maestro retoma de manera parcial las definiciones del libro enfatizando el “cómo se ve lo sexual” y “cómo se debería de ver”, esto se da a partir de la aceptación de la intervención de dos alumnas, una en cada clase. Las demás participaciones giran en torno a este elemento. La definición de la higiene mental, dada en el libro, es desplazada en ambas clases por la “forma de ver lo sexual”, lo cual adquiere sentido en la interacción, a partir de la oposición entre “lo que es” y “lo que debería ser”.

El interés que muestra el maestro por que los alumnos se formen un criterio personal acerca del tema puede ser parte de la concepción del maestro acerca del contenido de esta materia, pero también puede ser algo que se comparte con el enfoque del programa. Así el programa y en particular el contenido del libro, son voces presentes tanto en las preguntas como en las intervenciones del maestro.

Más allá del salón de clases

En el tercero B se da otra forma de recontextualizar cuando el maestro hace referencia a ámbitos extraescolares, en particular enfatiza la familia y los medios de comunicación. También la personalización por parte del maestro al tomar el lugar de hijo y de padre, ubica el contenido como parte de la experiencia del sujeto fuera de la escuela. En otros momentos recurre explícitamente a su experiencia como maestro en otro grupo (t. 149). En estos casos el maestro alude a su “yo padre, yo hijo, yo maestro”, de esta forma da fuerza a lo que a él como sujeto entero⁹ le preocupa.

En el tercero A encontramos intervenciones por parte del maestro en las que hace referencia directamente a la situación de los alumnos “en la secundaria,... no pueden hablar entre ustedes de temas sexuales”(t. 63) “que sus padres hablen con ustedes” (t.65) e incluso utiliza casos para argumentar sus planteamientos “una compañera de ustedes...” (t. 100).

La realidad como “discurso de los otros”

La referencia a la realidad en este caso se puede entender como la puesta en el discurso de lo que los sujetos saben a partir de su relación con su entorno sociocultural, es decir es una forma en la que el contenido escolar se recontextualiza. Esta realidad, la podemos ver como la interpretación de la voz de “los otros”: “hay quienes lo ven...”, en este caso los otros también incluye la relación entre alumnos fuera de la tarea académica.

Por otro lado identificamos en ambos grupos la referencia explícita a otros sujetos no presentes físicamente en la interacción. En el caso del tercero A, escuchamos la voz de otros como parte de los argumentos del maestro. Tal es el caso de la voz de “la doctora¹⁰”, cuando el maestro, como parte de la particularización en el aseo de la mujer afirma: “yo les comentaba al otro grupo, que en una ocasión yo hablé con la Doctora y ella dice que las jovencitas acuden con

ella, ella les recomienda que cada vez que se cambien la toalla deben asearse, no únicamente hacerse cambio de toalla”.

La voz de una alumna es referida¹¹ para sostener y convencer sobre la imposibilidad de la comunicación entre hombres y mujeres de esa edad:

100 Mo: Una de ustedes, no sé si fue en este grupo o en el otro, este, me comento que, cuando ella se presentaba en días del periodo de menstruación, ella se molestaba mucho, y no tanto por las molestias que ocasiona físicamente, sino que sus compañeros en ocasiones cuando tuvo un accidente y estuvieron burlándose, es algo absurdo es algo tonto, y así ---Es por eso que existe ese temor esa dificultad de relacionarse con sus compañeros y hablar de estos tipos de temas porque muchas veces es necesario ubicarnos.

(24/5/95-3A)

Otras voces presentes son las de una alumna y una hija, como parte de la argumentación a través de casos “reales” relatados por el maestro

113 Mo: Yo les comenté algo muy importante, ¿recuerdan? Afortunadamente, ahora, yo creo que todas las jovencitas en su generalidad, son informadas acerca de la menarquia, o menstruación. (Un alumno señala a otra alumna y dice: ella no sabe). Yo creo que sí. Pero en otras generaciones, la verdad eso era una situación, una situación de espanto para las jovencitas, sobre todo en algo desconocido, algo que les causaba un trauma tremendo, ¿pero qué es eso? ¿por qué no me habían hablado de eso? Incluso yo les comenté un caso que una compañera me relató, que se espantó tanto que le gritó a su mamá

114 Aos: sí::: (en coro)

115 Ao: lo de la cola

116 Mo: grito: -¡mamá, mamá! ¿pero qué tienes?. Me está saliendo sangre de la cola. Y desgraciadamente, ella estuvo educada en un ambiente en donde los padres eran conservadores. La mamá pues:::, muy rígida, muy estricta, el papá lo mismo. Jamás se les avisó a sus hijas, por que tienen muchas hijas, ella fue la primera, ella fue a la que le tocó, ella ya le avisó a sus hermanas, y de esa forma se fueron ayudando. Pero qué triste, qué trauma es cuando una jovencita no sabe a lo que se enfrenta y se le presenta y pues se espanta, siente que es algo de muerte.

(24/5/95-3A)

Vemos aquí la enunciación de otras voces “hija y madre”, incluso con cierto grado de textualidad que contrasta con el lenguaje aceptable en una aula, al reproducir la frase “me está saliendo sangre de la cola”, lo cual en términos Bajtinianos ilustra la coexistencia de diversos géneros lingüísticos¹² en la escolarización formal.

En ambos grupos otro participante al que se le habla con insistencia por parte del maestro es la familia, concretamente a los padres y madres a quienes se les “reclama” el no asumir su responsabilidad en la educación sexual de los hijos; concretamente el maestro pregunta “¿cuál es la sugerencia o demanda que ustedes como hijo, como adolescentes inquietos les harían a sus padres?”

En las intervenciones del maestro podemos decir que “la cultura” es incorporada a los argumentos como un participante: “... nosotros somos parte de una cultura que tal vez no infundió adecuadamente estos temas...”, es decir la cultura como sujeto activo en la educación, en la que se incluyen los alumnos y el propio maestro así como todos los otros, en esos otros se habla de los amigos y los medios de difusión.

Otra voz es la de los “alumnos del otro grupo”. En el caso del grupo B, el maestro hace referencia explícita como parte de un argumento en defensa de que sean los padres quienes hablen con los hijos:

149. Mo: En muchas ocasiones hay padres que, y esto lo polemizamos en otro grupo, porque vimos estos temas también, y alguien dijo que, que pues los padres no van a contestar todo, sobre todo, sí... preguntamos..., dieron un ejemplo, un niño de siete años que pregunte a su papá cómo se hace el ciclo reproductivo, se le puede explicar claro que sí, alguien lo considera muy difícil de explicar esto a los hijos, tenemos que utilizar, vamos, a parte del conocimiento que tenemos, pues tanto para ir especificando esto. Este jovencito dijo, que lo pueden traumar (...)

(18/5/95-3B)

En este caso vemos claramente cómo el maestro reconstruye un debate dado en otro grupo, incluso parece que les contesta a los otros, a la vez que argumenta ampliamente su idea de que sean los padres quienes hablen con los hijos.

En el grupo A, encontramos una referencia indirecta a otro grupo: “Una de ustedes, no sé si fue en este grupo o en el otro...”. Incluso podemos inferir la influencia de lo ocurrido en los otros

grupos a partir del cambio de agenda mencionado anteriormente, es decir en el cambio en la formulación de algunas preguntas y los temas profundizados, tal es el caso de la afirmación tajante del maestro de la imposibilidad de hablar entre compañeros de la misma edad, elemento que fue mencionado de alguna manera por un alumno del grupo B y sobre todo en los escritos que elaboraron después de la clase.

El deber ser como argumento, el placer o la reproducción como trasfondo.

En el grupo B, el maestro empezó la sesión enfatizando el enfoque que se le debe dar a la reproducción y termina con el enfoque que se le debe dar a la sexualidad. Lo cual nos habla del interés central del maestro, el cual atraviesa toda la clase: el dejar claro cómo debe verse lo sexual, circunscrito principalmente en la relación sexual genital y su relación con la reproducción. Lo cual fue enriquecido y en algunos momentos relativizado y contradicho por los alumnos: “hay varias maneras de verlo” “no todos lo ven así” “no lo ven de manera integral, es decir no es sólo la relación sexual” “en el inicio de las relaciones, te pueden resultar no placentera... ”.

En general en esta clase y bajo el tema de higiene sexual, podemos caracterizar el discurso del maestro orientado por una conceptualización de una norma de la sexualidad, circunscrita a su carácter reproductivo, esquema que, al parecer mantuvo a lo largo de toda la clase, a pesar de que hubo momentos de negociación con los sentidos aportados por los alumnos.

En el caso del tercero A, si bien el significado de higiene sexual se circunscribe a la relación genital principalmente, se modificaron sentidos con respecto a la clase anterior, por ejemplo, la higiene física no se limitó a los cuidados en la relación sexual, incluso el maestro formuló el concepto de higiene física englobado en dos: aseo (de los órganos genitales) y protección. Se mantuvo por parte del maestro y apoyado por algunos alumnos, la particularización en el caso de la mujer, aunque otros alumnos cuestionaron este sentido.

En la higiene mental, al principio, igual que en la otra clase, los alumnos la relacionaron con la decisión de tener o no relaciones sexuales. Sin embargo en el caso del tercero A, el maestro, en lugar de rechazar tajantemente este sentido, fue llevándolos retrospectivamente hacia la importancia de la educación de los hijos.

De manera general podemos decir que el discurso del maestro en esta clase se flexibilizó con respecto a la anterior, aunque conservó la misma estructura y defendió la norma en el sentido del “deber ser” y “en general” como parte de su discurso. Sin embargo, más que imponer su discurso, el maestro lo planteó y trató de defenderlo.

En el planteamiento del maestro con respecto a la higiene mental en ambos grupos encontramos muy presente el “**deber ser**” en la manera de ver la sexualidad. Sin embargo queda un tanto vago al definir el enfoque como “el indicado, el adecuado, lo que debe ser”. Posiblemente esta vaguedad es una manera de afrontar la dificultad de definir la higiene en la sexualidad, en la cual estaría presente una norma construida en los grupos con base en adjetivos: normal, natural, bello, vs pecaminoso, malo, obsceno. Así esta serie de adjetivos relacionados con el deber ser dan al contenido un sentido de vaguedad y deja fuera el placer como elemento de la salud sexual, abordado de esta manera, aunque de manera muy general en el libro de texto y por una alumna.

Puntualizando

Esta descripción del discurso docente nos permite afirmar que en la interacción en el aula en torno a la educación sexual:

1. El maestro participa en la construcción del contexto del aula y por ende en la construcción colectiva del conocimiento escolar.

Aceptamos, junto con Cazden (1991) y otros autores, que una de las funciones del lenguaje docente es el control, el control de lo que se habla en el transcurso oficial de la clase, este control es ejercido a través tanto de las preguntas como de las intervenciones. Sin embargo el control no es total, ya que tanto él como los alumnos incorporan otros sentidos al contenido como parte y producto de un contexto en construcción. Como pudimos ver las preguntas no siempre son actos de poder del docente¹³, y en algunas ocasiones son los alumnos quienes hacen las preguntas no sólo el maestro.

Por otro lado sostenemos que las preguntas del maestro son necesarias, sobre todo en este caso las que buscan saber qué piensan los alumnos y las que aluden a situaciones específicas que los involucran directamente, es decir aquellas que funcionan más como “un dispositivo para

pensar” que como un contenido para adivinar¹⁴ o como un recurso para señalar “la ignorancia del otro”.

Afirmamos, junto con Edwards y Mercer (1988) que si bien el maestro está en situación de controlar el discurso, de definir de qué cosas hay que hablar y que puede actuar como árbitro de la validez de los conocimientos, esto no impide el pensamiento divergente del alumno. El maestro como un sujeto particular puede estar o no de acuerdo con lo que se dice, pero al propiciar el diálogo entre los alumnos re-conoce lo dicho por el otro y algunas veces lo acepta como válido aunque no lo comparta del todo. Podemos decir entonces que su intervención en este sentido es muy importante para la formulación de contenidos negociados, ya sea entre él y los alumnos o entre los mismos alumnos.

Como pudimos ver sobre todo en el caso del grupo A, el hecho de que el maestro abandoné la ilusión del control absoluto, acepté por lo menos en algunos momentos, que las preguntas que hace no tienen una sola respuesta, la de él, que él no tiene todas las respuestas, que los alumnos tienen algo de razón y conocimiento y permita ser cuestionado directamente por los alumnos, contribuye de manera importante a la construcción de un contexto argumentativo, logrando así “que los alumnos participen activamente”. En este contexto argumentativo, si bien encontramos defensa de posturas por parte del maestro, también se pueden negociar sentidos, de manera tal que podamos identificar con mayor claridad construcciones colectivas, lo cual, como podemos ver en los escritos, no implica que todos piensen lo mismo.

2. El maestro también construye conocimiento en la interacción en el aula.

Generalmente cuando pensamos en la escuela, nos remitimos a lo que enseña el maestro y a lo que aprende los alumnos, sin embargo, sobre todo en la educación sexual, hay mucho por construir, tanto del cómo enseñar como del contenido mismo.

A lo largo de este análisis hemos mostrado cómo el maestro plantea los temas, cómo los aborda y cómo reconstruye su propio conocimiento a partir de la necesidad de defender, validar sus propios conocimientos y aceptar que su papel también es el de convencer, persuadir (Candela 1995).

En la construcción del conocimiento del maestro es fundamental la argumentación, en la que se ponen en juego tanto los conocimientos previos como las relaciones que se dan en el momento mismo de la interacción. Sin embargo, como pudimos ver en el grupo A, la construcción colectiva del conocimiento se ve favorecida cuando en el aula se crea un contexto argumentativo, es decir un espacio en donde se encuentran y confrontan argumentaciones (Candela 1993, 33).

Otra situación identificable en este análisis es la presencia de la improvisación por parte del maestro (Erickson 1990). La noción de improvisación implica aceptar que el trabajo del maestro no está, ni puede estar, pautado totalmente, hay momentos en que los “errores” de los alumnos provocan tensiones, sin embargo, como sostienen Erickson, estos “errores, le dan al profesor la oportunidad de enseñar, pero también de improvisar: “Es precisamente la combinación de lo predeterminado y las fórmulas que siguen ciertas dimensiones de organización, junto con la apertura hacia la variación según otras dimensiones, lo que permite la improvisación” (Erickson 1990, 338).

Es en esos momentos de improvisación cuando el maestro tiene que recurrir a su experiencia, a lo dicho por los alumnos e incluso a plantear elementos que no tenía contemplados. Sin embargo cuando los errores se significan desde las relaciones personales entre los participantes (lógica de la interacción) y el esquema del contenido se trata de imponer vemos que se crea un ambiente en el que más que “tratar de entender lo que se dice” (lógica del contenido) se lucha por defender una posición en el grupo.

En el discurso del maestro encontramos la personalización en dos sentidos. Uno de ellos es el de motivar la personalización del contenido por parte de los alumnos o bien reformular lo dicho por el alumno dándole un carácter personal. Otro sentido de la personalización, que se da de manera más indirecta que el anterior, es la que hace acerca de sí mismo y el contenido, al ubicarse en su papel de hijo y de padre o al hacer referencia a un contenido experiencial.

Como parte de los argumentos que requiere ir construyendo se ve en la necesidad de relativizar sus planteamientos, recurriendo entonces a la historización como una manera de defender sus planteamientos pero a la vez dando paso a la negociación de sentidos.

Por medio de la personalización y la historización el maestro contribuye a la recontextualización del contenido, por medio de lo cual el va tomando su propia distancia del contenido descontextualizado del libro de texto.

En lo que dice el maestro podemos leer una versión del conocimiento construido colectivamente, pero también aquello que como maestro y como sujeto social le preocupa, sus concepciones, temores y dudas. Si bien podemos decir que el maestro por su profesión, experiencia y edad tiene algo que decir sobre la sexualidad, por lo menos en estos momentos del inicio de la formalización de este contenido como parte del currículum, es importante reconocer que los maestros saben¹⁵ pero también ubicar que es un sujeto más en un proceso de educación o reeducación sexual.

3. El contexto extraescolar e institucional se hace presente en el aula a través del discurso del maestro.

Por contextos extraescolar entiendo la referencia a significados construidos fuera del salón de clases, ya sea en otros espacios de la escuela o en ámbitos como la familia, las relaciones interpersonales, entre otros. Estos significados son reconstruidos por el maestro e incorporados como parte de su propio discurso, en el intento de convencer a los otros sobre la validez y pertinencia de lo dicho en ese momento.

[Para entender por que los maestros producen] “cierta clase de preguntas, instrucciones y otros enunciados que proporcionan el contexto socializador para sus estudiantes, resulta claro que ellos [los maestros] también emplean la ventrilocución a través de los géneros discursivos característicos del contexto sociocultural (Wertsh 1991, 167)

Es así como el maestro hace uso de la voz de otros, los hace hablar en ese momento para decir: “lo que digo es verdad no sólo por que lo digo yo”. Es decir, en término bajtinianos, el maestro acepta en cierta manera que “parte de lo que dice es de alguien más”, de lo cual se apropia en ese momento con fines específicos: defender sus concepciones.

La dimensión institucional concretamente se hace presente en el discurso del maestro a través de la voz del libro de texto, como una mediación del currículum. En el caso analizado “el monopolio”, dado por la restricción de acceso al libro de texto hacia los alumnos, da cierta

seguridad al maestro sobre el dominio del tema, seguridad necesaria para la enseñanza de todo contenido y en particular para hablar de sexualidad en el contexto escolar.

Esta búsqueda de seguridad en el libro de texto puede verse como una estrategia de supervivencia del maestro ante las condiciones institucionales (Hargreaves 1978 y Pollard 1980). En este momento las escuelas secundarias están incorporando como parte del currículum el contenido formalizado de educación sexual, ante lo cual han optado por asignar esta materia a maestros de diferentes asignaturas y capacitarlos sobre la marcha, sin embargo esta capacitación, formación y la experiencia de otros maestros en este campo es aún insuficiente. Específicamente el maestro se enfrenta a la necesidad de controlar su propia situación de trabajo para lo cual hace uso de los recursos disponibles, en este caso el libro de texto, y la comunicación con otros sujetos de la institución: la Doctora y la Orientadora Vocacional.

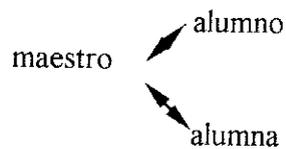
En particular en el análisis vemos como la voz del currículum, entra en la negociación con las propias concepciones del maestro y con lo que sucede en el aula, quedando entonces el contenido del libro de texto como un generador de significados, que es superado por el conocimiento construido colectivamente en clase.

Otro significado que nos remite al contexto sociocultural y que puede entenderse o tratar por lo menos de explicarse como parte de un proceso histórico, es el concepto implícito de sexualidad manejado por el maestro. Por un lado vemos la dificultad, y por lo tanto la evasión, de trabajar con un sentido integral de la sexualidad y por otro el “ignorar” el carácter placentero de la misma. En términos de Foucault podríamos hablar de una “voluntad de saber” que a la vez oculta y pretende controlar el poder que se le otorga al placer, al nombrarsele como “el secreto” (Foucault 1977, 47)¹⁶.

3.3. LA PARTICIPACION DE ALUMNOS Y ALUMNAS

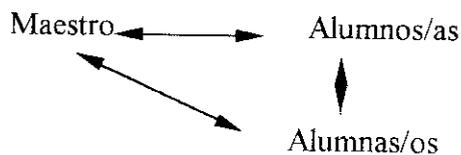
En el análisis que hacemos de la construcción del contenido “higiene sexual” en dos grupos diferentes y con el mismo maestro, encontramos diferencias en las participaciones de alumnos y alumnas, al interior de cada grupo y entre ambos.

En el tercero B, la mayoría de las participaciones son pedidas por el maestro. Las intervenciones del maestro consisten básicamente en preguntar y las de los alumnos en responder al maestro, por lo menos en el espacio público. Podemos esquematizar la interacción de la siguiente manera.



En el tercero A, la mayoría de las participaciones se dan de manera espontánea, en algunas ocasiones el maestro da la palabra a los alumnos y alumnas que levantan la mano, en otras los alumnos participan sin esperar la “autorización” del maestro incluso se da la comunicación alumno- alumno en el espacio público.

Podemos esquematizar la interacción de la siguiente manera:



Aportaciones de acuerdo al contenido.

En el tercero B, en relación a la higiene física, el alumno Miguel y la alumna Raquel que participan al principio del tema (t. 41 -50) dan cuenta de sus respectivas investigaciones. En esta secuencia es la alumna quien aporta elementos que, en términos generales, rebasan la construcción dirigida por el maestro al mencionar elementos tales como el carácter placentero de la sexualidad y dar otros sentidos a la higiene mental.

Cabe notar también que las participaciones de las mujeres en ambos grupos se dan más en el aspecto de higiene mental y no así en la higiene física, a pesar de ser colocadas por el maestro como los sujetos principales de la higiene física: “la mujer debe...”. En los escritos de las mujeres del grupo B, encontramos una importante mención de aspectos de higiene física por parte de las mujeres y sólo en un caso la aclaración de que es tanto para hombres como para mujeres. Lo cual nos puede hacer suponer que las mujeres asumen con facilidad estas recomendaciones de higiene física y hay poco cuestionamiento en relación a la higiene física en general y del hombre en particular.

En ambos grupos, en la parte de higiene física son los alumnos hombres y el maestro los que van construyendo este contenido, en el cual uno de los aspectos centrales es quién debe cuidar su higiene física ¿el hombre o la mujer? y ¿quién debe cuidar y asear sus genitales? ¿el hombre o la mujer?. En el grupo A, por parte del maestro y de algunos alumnos se sostiene que esas recomendaciones son en particular para la mujer, sin embargo dos alumnos se oponen a esta particularización, uno de manera abierta y otro cuestionado tímidamente al maestro. En el grupo B, Eliu también afirma que es una recomendación para ambos. De igual modo en los escritos de los hombres del grupo B, encontramos una significativa proporción de hombres quienes afirman que la limpieza de los órganos genitales es tanto para hombres como para mujeres, un alumno menciona la visita al médico sin especificar que es para la mujer. Esta participación de los alumnos hombres en este punto, nos puede hablar de la preocupación que tienen acerca de su higiene física relacionada con la sexualidad y su oposición a aceptar que sea en especial para la mujer.

En el grupo A, en la parte de higiene mental, empiezan participando hombres. Las mujeres también intervienen aunque en menor medida, en primer lugar dando respuestas que el maestro retoma para construir el concepto en ese momento y en segundo lugar apoyando o confrontado lo dicho por algún compañero. En el grupo B, es mayor la participación de las mujeres en este aspecto. Si bien aportan sentidos que el maestro va incorporando, también cuestionan los sentidos que se le van dando al tema: “hay diferentes formas de ver el sexo, no sólo con morbo”, “los amigos, la escuela y afuera influyen, [no sólo la familia]” “hay que ver el sexo de manera integral” “que los padres se preparen para hablar del tema y no tengan miedo de hablar”. En los escritos tanto hombres como mujeres de este grupo enriquecen los sentidos

de este tema en la clase y avalan sentidos rechazados en la clase como parte de la higiene mental, así también hay intentos por definir de manera integral a la salud sexual.

Las aportaciones de los alumnos y alumnas nos hablan del cuestionamiento de ciertos sentidos de un enfoque tradicional y normativo con respecto a la sexualidad. Aportan un sentido más actual al involucrar a ambos sexos como responsables de la higiene física, al tratar de aplicar una visión integral de la sexualidad (no sólo genitalidad). También discuten acerca de los agentes sociales más adecuados (amigos, padres, medios de comunicación, médicos,...) y cuestionan el papel de los padres en esta educación afirmando que no siempre son los más preparados para abordar temas de sexualidad con ellos.

Tipos de participación

Iniciativa de las intervenciones

En términos generales, podemos decir que en el tercero B, las pocas participaciones que se dan sin ser pedidas por el maestro corresponden a mujeres, el maestro retoma elementos expuestos por ellas para construir el contenido o, si no comparte estas ideas, responde reformulándolas o evadiendo el punto. En contraste, las participaciones de los alumnos son en su mayoría a petición del maestro, los elementos que aportan son cuestionados por el maestro y se establece un clima de confrontación abierta, llegando a tomar carácter personal. Esto nos lleva a plantear que las mujeres, en este grupo, participan con más confianza y son tomadas en cuenta de manera particular, por el maestro, para la construcción del contenido.

En el tercero A, como ya hemos anotado, en general las participaciones tanto de hombres como de mujeres se dan por iniciativa propia. Sólo en algunas ocasiones el maestro pregunta directamente a algunas alumnas, sobre todo cuando se pretende confrontar lo dicho por algún alumno.

Acuerdos

En el tercero B, encontramos que en general las participaciones de las mujeres son retomadas por el maestro. Podemos ver los casos de Nayeli, Alejandra y Betsabé, cuyas respuestas contribuyen a que el discurso del maestro se vaya armando en la clase.

En el caso de Nayeli (t. 108- 110) vemos cierta dificultad en expresar sus ideas, influida por el ambiente de intimidación que un compañero propicia, ante lo cual el maestro trata de llevarla hacia elementos más concretos, no rechazando totalmente su participación, sino dejándola pendiente. Esta alumna en turnos posteriores vuelve a intervenir por iniciativa propia.

En el tercero A, como ya se anotó en la parte de higiene física, son los hombres quienes, en un primer momento plantean el sentido que es retomado por el maestro y en el caso de la higiene mental es una alumna quien aporta el sentido de higiene mental que es retomado por el maestro.

Desacuerdos: Oposición- Confrontación

En el tercero B, tanto alumnos como alumnas en diferentes momentos muestran desacuerdo con el maestro, o bien mantienen una postura contraria. Pero vemos diferencias en la forma de participar de unos y de otros.

En el caso de los hombres, la relación maestro- alumno en los momentos de confrontación se da con un carácter agresivo, propiciado en gran medida por la forma de preguntar del maestro y la actitud de los alumnos. Un ejemplo de esto lo encontramos en el caso de Eliu (t. 54- 64), en el que el maestro hace uso del absurdo al replantear una afirmación del alumno o en el caso de Carrillo en el que el maestro hace uso de la ironía como veremos más adelante.

En relación a las alumnas vemos situaciones en las que son ellas quienes se oponen al maestro con cierta agresividad. Por ejemplo, Raquel al mencionar “síntomas de contacto” (t.45- 47), es cuestionada por el maestro, quién busca una aclaración de ese término, sin embargo, la alumna evade responder: “¿sigo? (tono de molestia)”. La pregunta de la alumna puede ser un recurso para oponerse a la interrupción del maestro.

Así también se dan momentos en que las alumnas confrontan al maestro. Tal es el caso de la misma Raquel, quien es interrogada acerca de si la práctica deportiva y recreativa es higiene física o mental. El maestro afirma que es mental, Raquel sostiene que es de las dos. Otro caso de oposición se da cuando el maestro pide a Chabe su opinión sobre el origen de ver el sexo como algo pecaminoso. Chabe simplemente contesta “es que hay gente que lo ven de diferentes formas”, esta respuesta es tomada por el maestro como una oposición a su

planteamiento, el cual generalizaba “ (todos) vemos el sexo como algo pecaminoso”. Y lleva al maestro a una argumentación, en la cual relativiza su generalización “en generaciones pasadas,... en los últimos años...”, sin embargo finalmente reformula su planteamiento “...pero en forma general y no estas generaciones, sino en generaciones anteriores, esto vino a crear conceptos erróneos...”.

En el tercero A. tanto hombres como mujeres confrontan lo dicho por el maestro, en especial con respecto a la validez de hablar entre amigos sobre sexualidad. En este aspecto el debate se da por entre el maestro, apoyado por un alumno, y algunos alumnos, y entre los mismos alumnos y alumnas. Otro momento de confrontación es con respecto a la posibilidad real de que se dé la comunicación con los padres, en el cual también se da un diálogo entre los alumnos, alumnas y el maestro, quién incluso es interrogado directamente por un alumno con respecto a las causas de que los padres sientan pena al hablar con sus hijos. Las confrontaciones más abiertas se dan entre alumnos y el maestro, mientras que las alumnas si bien dan sentidos alternativos y contrarios a lo que sostiene el maestro, colocan su discurso principalmente en torno a lo que dicen los otros compañeros.

En general estas confrontaciones entre alumnos y el maestro además de evaluar lo que dice cada quién propician el debate, el cual conduce a negociaciones de sentidos entre los participantes. Son una manera de evaluar lo dicho por el maestro, con lo cual muestra que no sólo el maestro evalúa en el aula (Candela 95).

La personalización del contenido

Situaciones reales e involucramiento personal

En la sesión analizada del tercero B, encontramos la contextualización a través de la personalización del contenido, la cual se da en diferentes momentos y formas. Por ejemplo cuando Miguel (t. 42) en la lectura de su propia investigación modifica el sentido del contenido, al cambiar “tener” por “iniciar una vida sexual”. Aquí vemos como el alumno trata de adecuar el contenido a su condición de adolescente. Así también más adelante otro alumno al exponer su opinión acerca de las recomendaciones para la higiene física vacila, con respecto al momento en el que se debe “acudir al médico” al decir “después de una, cuando se empieza la

vida sexual, después de las relaciones...” (t. 57-58, 3o.B). Esta vacilación puede deberse a la necesidad de personalizar el contenido y ubicarse como un sujeto adolescente, en un momento en el que se inicia la vida sexual activa, por lo menos social y culturalmente reconocida.

El caso del grupo A, también encontramos la insistencia de los alumnos en afirmar que la higiene mental es para evitar los riesgos de tener esta relación, principalmente el embarazo esto implica el ubicarse como sujetos en posibilidad de tener una relación sexual.

En ambos grupos encontramos que la modificación o construcción que hacen los alumnos de su propio discurso se da en función de la necesidad de colocarse como un “Yo adolescente, en posibilidad de iniciar una vida sexual activa”.

Tanto en el grupo A como en el B, la personalización se da a través de afirmaciones que indican una postura de los alumnos ante el contenido. Por ejemplo cuando Nayeli sostiene que el sexo no es sólo la relación sexual, alude a como lo ven “ellos”, probablemente se refiera a hombres cercanos a ella. Así también podemos identificar una personalización cuando los alumnos hacen referencia a situaciones reales: “los padres desconocen los temas (A y B), no hablan claro (B), llegan tarde, no tienen tiempo, sienten pena (A)” “cuando uno habla con mujeres... (A)” “nadamás está hablando de las mujeres (a propósito de un ejemplo de un caso de menarquia)... pero en el caso de [nosotros] los hombres la eyaculación... yo pienso que se les debería dar más información a [nosotros] los hombres, porque siempre se les da más información a las mujeres...” Estas posturas se plantean como reclamos ante situaciones vividas que contradicen lo que el maestro sostiene “se debe hablar con los padres de familia” “no se debe hablar entre compañeros” “en el caso de la mujer, por ejemplo...”.

En especial en el grupo A, los debates que se desarrollan tanto en la higiene física como en la higiene mental, nos señalan un fuerte involucramiento de los alumnos, los cuales plantean preguntas auténticas, sobre todo en relación a lo afirmado por otros compañeros “¿de qué podría hablar con una mujer? ¿por qué los padres tienen pena al hablar con sus hijos de estos temas? ¿y a los hombre no [nos] toca (con respecto a la visita al médico)? ¿por qué a los hombres no se [nos] da información como a las mujeres”. Estas preguntas además fungen como objeciones, como altos o rechazos, a lo que se está afirmando en la clase.

Burla.

Una forma de burla, la identificamos en el tercero B, en algunos alumnos hacia las participaciones de sus compañeros. Es decir vemos en diferentes ocasiones que ciertos alumnos (que forman un subgrupo en el grupo) aprovechan los momentos de tensión entre el maestro y alumnos o alumnas, para hacerse presentes mediante la risa, provocando con ello un ambiente de burla. Esto lo vemos en el caso de Carrillo y Rubén,

- 78 Mo: ...A nivel mental ¿qué podemos decir? A ver Carrillo yo creo que es bueno que tú nos digas algo de eso ¿para ti qué es la higiene mental dentro de la sexualidad?
- 79 Carrillo: (se levanta de su lugar y permanece en silencio .12)
- 80 Mo: Carrillo, te estamos esperando
(.9) ¿no sabes qué es eso? tiene que ver algo este tema contigo
- 81 Aos: (risas)
- 82 Mo: ¿de qué se ríen? (paran las risas). Es el enfoque que tenemos que hacer de esos temas.
-
128. Mo: Rubén, Rubencito, ¿crees que es cierto lo que dice su compañera Alejandra?
129. Rubén: (levanta los hombros y sostiene la respiración)
(.7)
130. Aos: (risas)

(18/5/95-3B)

En ambos casos la manera de preguntar del maestro provoca la burla de los compañeros, ante lo cual tanto Carrillo como Rubén, optan por no contestar. En el caso de Eliu (t. 56), éste confronta al maestro y sostiene su postura. Lo cual nos lleva a afirmar que los momentos de conflicto entre el maestro y los alumnos son de dos tipos, uno relacionado con el contenido de la clase (lógica del contenido) y otro que se entrecruza con la relación personal entre los mismos alumnos (lógica de la interacción). En este último caso los alumnos cuestionados responden negándose a participar, ante la burla de los compañeros.

En el grupo B, encontramos momentos de personalización de alumno a alumno, bajo cierto tono de burla. Cuando Nayeli expone su conceptualización de higiene mental (t. 102- 107) hace referencia al carácter obsceno que le dan algunas personas, dándole un género masculino al sujeto de la acción. Parece que se refiriera a alguien en particular que ve el sexo diferente a ella, con lo cual esta evocando una situación cercana. Más adelante afirma "sí, entonces cuando hay una relación sexual lo toman de diferente forma". Un alumno, en tono de burla, atribuye un

carácter personal y experiencial a lo dicho por la alumna, afirmando “lo dice por ella”. Si bien la alumna trata de explicar su idea se ve en dificultades para hacerlo, probablemente por la intervención del alumno.

Turnos más adelante (t. 119) Nayeli vuelve a intervenir afirmando que una de las causas de ver el sexo con morbo es la influencia del medio y de los amigos, “que toman el sexo como un juego, sin ver que es algo integral, que no sólo es una relación sexual”. Podemos decir entonces que Nayeli, rebasa el obstáculo del conflicto en la lógica de la interacción con el compañero y se sitúa principalmente en la lógica del contenido al plantear una explicación que complementa la idea que había esbozado en la intervención anterior.

La personalización del contenido puede realizarse a través de la burla entre compañeros, lo cual crea un ambiente de tensión, que se manifiesta en risas, inhibiciones y silencios. Estas participaciones, responden a un contexto de ataque y defensa personal, afectando de alguna manera la lógica de la construcción del contenido.

Evasión, como respuesta a la personalización del maestro

En el tercero B, identificamos la evasión de respuestas por parte de los alumnos. Los alumnos evaden contestar de diferentes maneras: permaneciendo callados, dando una excusa, desviándose del tema. En particular interesa enfocar la evasión de respuestas a manera de silencio cuando el maestro utiliza la personalización a manera de ironía como en el caso de Carrillo, donde atribuye el sentido de la pregunta al alumno “tiene que ver contigo” y en el caso de Rubén, a quién se dirige en un tono irónico “Rubén, Rubencito”¹⁷.

Más allá del aquí y el ahora.

Otra forma de contextualización del contenido por parte de los alumnos, se da cuando éstos aluden a lugares y tiempos que rebasan el ámbito del tratamiento del contenido en el aula. En el tercero B, esta forma de contextualización se da cuando en el contenido se hace referencia a ámbitos extraescolares, como por ejemplo el ambiente dónde se vive, la familia, los amigos, los medios de comunicación, entre otros. En el tercero A, los alumnos defienden la posibilidad de hablar entre ellos, tanto dentro como fuera del salón de clases. Otra forma de este tipo de contextualización, la encontramos cuando Patricio (t.46, 3A) se remite al aspecto de

población en general, es decir saber cuantos hijos se quiere en función de la “población que hay”, ubicando la decisión individual en función de un contexto social amplio. Este alumno utiliza el término *planificación familiar*, el cual, como vimos en el primer capítulo, marca gran parte del sentido del discurso de la educación sexual a partir de los años setenta.

En el tercero B, una alumna menciona el carácter integral de la sexualidad en la explicación de ver el sexo como algo sucio o malo. En esta participación, así como en los escritos de este grupo vemos la presencia de un significado muy discutido en los ámbitos académicos involucrados en el estudio de la sexualidad¹⁸: el carácter integral de la sexualidad como elemento central en toda propuesta educativa. En este caso la voz de un discurso social se hace presente a través de la voz de una alumna, sin embargo el maestro se niega a dialogar con estas voces y cambia el sentido del tema hacia aspectos “más concretos”.

En ambos grupos encontramos posturas de los alumnos que pugnan por la igualdad entre hombres y mujeres, tanto en aspectos de higiene física sexual como en la información sobre sexualidad. En el discurso del maestro vemos el énfasis de estos aspectos con respecto a lo que debe hacer la mujer, sin embargo los alumnos y alumnas opinan que también los hombres deben cuidar su higiene y recibir información sexual adecuada. En este sentido vemos huellas del discurso igualitario entre géneros, al demandar información y educación también para los hombres, colocándose entonces en los llamados discursos de género.

En las participaciones de los alumnos, a excepción de algunas alumnas del grupo B, al igual que en el discurso docente, es significativa la ausencia del placer como un sentido posible de la sexualidad y pertinente a propósito de la salud sexual. Lo cual puede ser relacionado con los discursos de la educación sexual escolar (Ver capítulo 1), donde la sexualidad se ha nombrado desde sus referentes biológicos (anatomía, fisiología, reproducción), cívicos (orden moral e instituciones sociales) y sociales (demografía), constituyéndose el placer como un sentido que ha quedado fuera del contexto escolar en particular.

En los escritos de los alumnos vemos el uso de términos como *autoestima*, *autoconcepto*, *el despojar a la mente de todo impulso sexual*. Estos términos no fueron mencionados en la clase analizada y nos podrían dar indicios de que ciertos significados de discursos sociales están circulando entre los adolescentes de esta generación, tanto de discursos que podríamos llamar

modernizantes como de aquellos conservadores¹⁹. Los dos primeros “autoestima y autoconcepto” son parte de la terminología de discursos de educación sexual no formal (ciertos programas de radio y programas como “Planeando tu vida”, de IMIFAP, por ejemplo). La idea de que la higiene mental es “ tener la mente despojada de todo impulso sexual y usarlo en cosas que a la larga nos ayudan como actividades deportivas”, podemos ubicarla como parte de discursos conservadores con respecto a la sexualidad, en los cuales se niega la importancia de las motivaciones sexuales de los sujetos²⁰ y se conceptualiza a la sexualidad como algo que hay que sublimar.

La producción escrita, continuación de un diálogo.

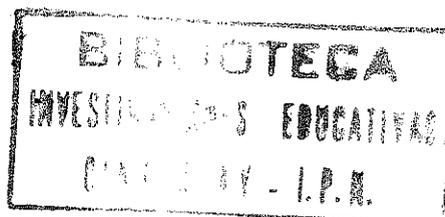
La elaboración de escritos individuales por parte de los alumnos es un espacio de personalización del contenido. En los escritos podemos identificar ciertas conclusiones del dialogo²¹ realizado en la clase, pero también la reapertura o continuación de este diálogo a través del planteamiento de sentidos complementarios, alternativos y opuestos.

En los sentidos que los alumnos plantean en sus escritos, podemos ver el carácter personal y a la vez social, que cada alumno da a lo dicho en clase, al tratar de expresar con palabras propias y algunas incorporadas en su ambiente familiar y social, las ideas elaboradas por cada alumno y alumna. Ideas que expresan formulaciones de lo dicho en clase pero también, preocupaciones relacionadas con la sexualidad en esa etapa de su vida en particular, como pueden ser: la práctica de las relaciones sexuales, el contagio de enfermedades, la autoestima, el autoconcepto, la relaciones con los demás.

Puntualizando

1. El contenido se recontextualiza de manera particular en cada aula.

En las dos sesiones analizadas, donde participó el mismo maestro y diferentes alumnos, hemos visto como se crean contextos particulares, caracterizables por la participación de alumnos, alumnas e incluso, diferencias en la participación del mismo maestro.



2. La participación de los alumnos va creando y modificando el contexto de interacción en el aula.

El contexto que se va construyendo puede ser identificado a partir de la ubicación de las participaciones de los alumnos ya sea en la lógica de la interacción o en la lógica del contenido. En particular las confrontaciones entre los alumnos y el maestro, o entre los mismos alumnos, marcan momentos claves para la construcción del contexto y del contenido, son formas de ubicarse frente al otro, de evaluar al otro, a lo dicho por el otro y las circunstancias en las que se está dando la interacción. Si estas confrontaciones se ubican en la lógica de la interacción, la evaluación que se realiza es hacia la persona del otro: "compañero, compañera o maestro". Si se ubican en la lógica del contenido, lo que se evalúa es la validez o pertinencia de lo dicho para tratar de entender los sentidos que se van construyendo en relación al tema.

Las confrontaciones en el tercero A, son manejadas tanto por los alumnos como por el maestro, predominantemente en el plano de la lógica del contenido, lo cual posibilita una participación más libre tanto de alumnos como de alumnas, y con ello el manejo de sentidos alternativos dentro de la propia construcción en el aula. En el tercero B, las confrontaciones, maestro- alumno se sitúan en la lógica de la interacción y, la mayoría de las participaciones de las alumnas se ubican en la lógica del contenido, es decir en la búsqueda de la comprensión del contenido.

Por parte del maestro, el situar las aportaciones en la lógica del contenido, implica darles un lugar, no descartarlas sin argumentación. De esta manera el mismo docente puede promover las intervenciones, es decir crear confianza para la participación. En general, la confianza con las que participan tanto alumnos y alumnas puede ser un elemento facilitador para que sean ellos, los que durante la clase, planteen elementos alternativos e incluso contrarios a los que enfatiza el maestro. Vemos así que las mujeres, en el grupo B, participan con más confianza que los hombres. En el grupo A, aunque participan más los hombres, el ambiente es de confianza en general.

El planteamiento de sentidos alternativos por parte de los alumnos no depende exclusivamente de este ambiente de confianza, sino que influye el cómo se ubican los alumnos en el contexto que se crea y también como ellos crean y modifican este contexto. Por ejemplo, en el grupo B,

a pesar de la objeción del maestro ante los planteamientos de los alumnos, estos insisten y los defienden aunque no abiertamente. En el grupo A, a pesar del ambiente de confianza hay menos participación de las mujeres en comparación con la de los hombres. Estas situaciones son parte y producto del contexto que se está creando en ese momento.

Podemos decir entonces, que el manejo de la interacción en el aula y la construcción de contenidos en temas de sexualidad, se ve favorecida cuando, tanto por parte de alumnos como del maestro, se ubican los sentidos en una lógica del contenido. Ubicarse en una lógica del contenido implica la posibilidad de plantear sentidos alternativos y contrarios que lleven a la construcción de sentidos compartidos o bien a la puesta en discurso de diferentes posiciones con respecto a un contenido. También se puede partir de un sentido compartido, y en la interacción plantearse sentidos alternativos y contrarios, lo cual de igual manera, conduciría a una nueva construcción.

La intervención de los alumnos en la lógica del contenido nos lleva a defender la participación de los alumnos, no sólo en torno a la interacción como afirma Delamont (1985) sino también en la construcción del contenido, (Candela A, 1990, 1991, 1995, Edwards V, 1985, Lemke 1990), en este caso sobre sexualidad. La ubicación de las participaciones en la lógica del contenido, también influye en una lógica de la interacción caracterizable por el derecho de alumnos, alumnas y maestro, de expresar ideas, preguntar y argumentar aún en contra de lo dicho por el maestro y de negociar sentidos, de contribuir a la generación de un contexto interactivo.

3. 4. Los alumnos y alumnas participan de manera diferencial.

En ambas clase vemos una participación diferencial entre alumnos y alumnas, tanto en las aportaciones como en la iniciativa de las intervenciones. La diferenciación realizada entre las participaciones de hombres y mujeres está lejos de suponer una diferencia en las estructuras de razonamiento, más bien me inclinó a apoyar la hipótesis respecto a las diferencias en cuanto a intereses y preocupaciones identificables en hombres y mujeres, lo cual es planteado por Medrano (1994).

En este caso en el tono de las preguntas hacia los alumnos y alumnas, así como en la forma de validar las respuestas, identificamos un trato más directo y confrontativo del maestro hacia los alumnos hombres. En el grupo B, este trato se ubica más en la lógica de la interacción, lo que

propicia más participación de las mujeres en la lógica del contenido. En el grupo A, este trato se ubican tanto por los alumnos como por el maestro más en la lógica del contenido, lo cual favorece que los alumnos hombres planteen más abiertamente sus ideas y objeciones.

La diferencia de la participación por género puede ser vista como una forma de personalización, “yo desde mi ubicación como alumno o alumna en este momento digo, o no digo...”. Podemos decir entonces que si bien el maestro es el mismo, los alumnos, alumnas y el propio maestro se ubican de manera diferente en el contexto del aula, lo cual también va definiendo dicho contexto.

4. Los alumnos personalizan el contenido

La personalización, sobre todo en el tema que nos ocupa, es fundamental para el sentido e importancia que el contenido puede tener para los participantes, en particular para los alumnos.

En el caso de los alumnos, la personalización del contenido se da de dos maneras:

- a) en la ubicación del tema en función de un “yo adolescente”.
- b) como involucramiento personal, en la medida que hace referencia a situaciones y preocupaciones reales. En este caso las participaciones toman el carácter de reclamos y objeciones ante planteamientos del maestro desde un “deber ser” y a través de preguntas auténticas.

Esta personalización, ubicada en la lógica del contenido, da a las participaciones un sentido creativo, situándose más allá de la repetición o de respuestas dadas pensando en lo que el otro quiere que yo diga.

Sin embargo, la personalización no siempre contribuye a propiciar una dinámica de construcción en la que la comprensión del contenido sea el principal objetivo, sino que por ejemplo en el caso de algunos usos de la personalización vemos cómo se crean situaciones de tensión en la interacción entre el maestro y los alumnos y entre los propios alumnos. Esto no impide que los alumnos puedan situarse en la lógica del contenido sobre todo si la tensión es entre los mismos compañeros.

La personalización, en algunos casos, provoca la evasión de respuestas tanto por parte del maestro como por parte de los alumnos. Esto se ve claramente cuando la personalización se da hacia cierto atributo personal de los alumnos, pero también cuando los alumnos confrontan al maestro con un sentido particular del contenido, con lo cual implícitamente se cuestiona el lugar del maestro como el que sabe todo con respecto al tema

La personalización, entonces, es fructífera en la medida en que sea parte de un contexto en el que la comprensión del contenido y su apropiación sea el eje central. En el caso contrario, cuando la personalización se ubica en la lógica de la interacción, puede ser una manera de ridiculizar o exhibir a los participantes, lo cual trae como respuesta la evasión o el enfrentamiento personal.

5. En el discurso de los alumnos se puede identificar la presencia de voces de discursos sociales acerca de la sexualidad, que rebasan el ámbito escolar.

Los alumnos y alumnas aportan visiones de sexualidad, en las que coexisten sentidos del discurso tradicional y moderno. En general se identifican en las participaciones de los alumnos, sentidos que rebasan el discurso tradicional, como son la mención, aunque marginal, del placer como parte de la higiene mental, las diferentes formas de ver el sexo, la concepción integral de la sexualidad, la igualdad entre hombres y mujeres con respecto a los cuidados de los genitales y a la información que reciben en relación a la sexualidad, la influencia del medio (positiva y negativa), los padres no son los únicos ni los más confiables informantes, la importancia de la autoestima y el autoconcepto, la planificación familiar. Pero también podemos identificar la presencia de sentidos de una moral más tradicional, sobre todo en el discurso del maestro y de algunos alumnos y alumnas, como puede ser el sexo como energía a sublimar, la dificultad de la comunicación hombre- mujer y la atribución de la higiene física a la mujer.

La presencia de sentidos provenientes de discursos sociales nos puede hablar de la incorporación de los mismos en la formación actual, en este caso de los adolescentes, producto de su medio familiar, social y escolar, así como de la trascendencia sociocultural de la institución escolar. En este sentido afirmamos que, a través del análisis de lo que dicen los alumnos en el aula con respecto a los temas de sexualidad, podemos conocer algo de cómo los

sujetos particulares, crean, incorporan, actualizan y cuestionan sentidos de discursos sociales que se incorporan al ámbito escolar.

6. La producción por escrito, como parte de la educación sexual formal, constituye un espacio alternativo y complementario para la reconstrucción del conocimiento.

La presencia de sentidos alternativos, opuestos y complementarios en los escritos elaborados por los alumnos, nos muestra que el hecho de que el maestro dé una versión de los sentidos compartidos, no quiere decir que los alumnos, de manera automática acepten estos sentidos, abandonen los que ellos plantearon, ni que se agote ahí la construcción del contenido por parte del alumno.

¹ A nivel de consideraciones creo necesario incorporar en el abordaje de la sexualidad, la explicitación de patrones culturales. Esto se vincularía con la necesidad y posibilidad en la enseñanza de la Ciencias Sociales, de trabajar con los alumnos nociones históricas y contextuales, dada la potencialidad que esto significa para el desarrollo cognitivo y social de los adolescentes (Delval 1981, Carretero y Asencio 1988).

² En estos trabajos analiza las formas de mediación oral del texto escrito. Entre sus conclusiones encontramos que tanto la presencia del texto en la clase como la posibilidad de su interpretación mediante prácticas orales, colectivas y alternativas son condiciones importantes para la apropiación del contenido de cualquier texto escrito, y a su vez generan dinámicas de interacción particulares en el grupo (Rockwell 1991). Así también el uso del texto escrito en la clase se ve permeado por las concepciones del maestro acerca del contenido y de la enseñanza de ese contenido, sin embargo el maestro no impone el conjunto de significaciones sino que los alumnos, de diferentes maneras, reinterpretan y resignifican el contenido (Rockwell 1988).

³ Este planteamiento se apoya en la comparación de estas sesiones en las que el texto no estuvo presente físicamente, con algunas sesiones observadas en las que el maestro repartió copias del libro a los alumnos. En estas últimas la interacción consistió, en términos generales, en que los alumnos leían en voz alta el texto y el maestro daba su interpretación del mismo. (8/05/95- 3o.B).

⁴ A propósito del papel de los conceptos científicos en la enseñanza de las Ciencias Naturales ver Candela (1996)

⁵ Las intervenciones son contabilizadas en este análisis por número de elementos que se tocaron en las mismas.

⁶ Lógica de la interacción y lógica del contenido son dos categorías utilizadas por Rockwell (1991) y Candela (1990) para explicar la negociación de significados en el aula, sin embargo encontramos importantes similitudes con las categorías manejadas por Erickson (1990) para explicar el papel de las improvisaciones en la clase, estas son: estructura de la tarea académica y estructura de la participación social. Retomando elementos de los autores mencionados, entiendo por lógica del contenido a la búsqueda de significado de un contenido en un proceso de construcción, en dónde los participantes se ubican en un esfuerzo de tratar de entender los sentidos que tiene para los demás y para él mismo dicho contenido. La lógica de la interacción la ubico como producto y productora del conjunto de reglas explícitas e implícitas que delimitan los derechos y deberes de los miembros que interactúan en un grupo desde posiciones diferenciadas, en este caso las participaciones se orienta más hacia proponer, reforzar u oponerse a un sentido específico desde el lugar del sujeto como maestro o como alumno.

Lo anterior también me lleva a sostener, junto con los autores mencionados, la presencia de ambas lógicas en la interacción, es decir caracterizó a la interacción en el aula situada en ambas lógicas, pero de manera predominante, en ciertos momentos en una o en otra.

⁷ Neil Mercer (1995) analiza los cambios de agenda o temática como parte de la contribución tanto de alumnos como del maestro en la construcción del conocimiento en el aula.

⁸ En especial vemos respuestas de evasión claras por parte del maestro en el grupo de tercero A. Estas se dan en situaciones que salen de la estructura IRF (Iniciación Respuesta- Evaluación), es decir cuando los alumnos son quienes preguntan al maestro. De acuerdo con Candela (1995) esta estructura ha sido asumida como una característica de la secuencia básica de la instrucción por gran parte de los estudios sobre el discurso escolar. En particular Cazden (1990) asume que "en el discurso escolar la estructura IRE ubica el control del discurso en el maestro por ser el quien inicia los temas, pregunta y quien evalúa las respuestas de los alumnos" (Candela 1995, 214). Candela encuentra que no todas las interacciones en el aula se rigen por esta estructura, de igual manera en la presente tesis, podemos afirmar en términos generales, que en particular en el grupo del tercero A, esta estructura no es válida como característica, ya que continuamente los alumnos preguntan tanto al maestro como a otros compañeros, se responden y se evalúan entre ellos.

- ⁹ Esta noción es trabajada desde diferentes perspectivas por investigadores del DIE, entre ellos, E. Rockwell y Mercado (1988), J. Ezpeleta (1992), E. Remedi. Los que ubican como una dimensión importante del trabajo docente tanto sus condiciones materiales de trabajo, su formación, trayectorias y su biografía personal. En particular esta fue una de las nociones trabajadas en el seminario de la maestría Trabajo docente y enseñanza, bajo la coordinación de la profesora Elsie Rockwell (mayo 1995). Como referencias bibliográficas de otros autores que contribuyen a esta visión podemos mencionar Maclure (1993), Ball y Goodson (1985).
- ¹⁰ La Doctora, de acuerdo a las observaciones que realicé en general, puedo afirmar que es una figura importante en la escuela, mantiene una comunicación constante tanto con alumnos como con profesores. Dada la falta de maestros para esta materia, la Doctora junto con la Orientadora Vocacional y la subdirectora trabajan esta materia con los otros grupos de la escuela. Como parte de las conversaciones informales con el maestro y ante la pregunta: "para usted ¿cuál es la importancia del tema de higiene sexual?", el maestro respondió con el argumento de la doctora mencionado en la clase. Con esto quiero decir que para el maestro, la Doctora es una voz con autoridad en la materia.
- ¹¹ El discurso referido es una noción utilizada por Bajtín para estudiar el mecanismo por el cual una voz refiere el enunciado de otra, constituyéndose así el terreno o espacio en el que las voces se ponen en contacto. Ver Wertsh (1991, 100).
- ¹² Un género discursivo de acuerdo a Bajtín, es una forma típica de enunciado, que corresponde a situaciones particulares de comunicación verbal o temas específicos, así podemos hablar del género discursivo del campo de la medicina, de las leyes, de la educación formal y en este caso de un ambiente familiar (Bajtín 1986, 87 citado y desarrollado en Wertsh 1991, 106, 134).
- ¹³ Cf. Sacks (1992) quien analiza cómo el que pregunta puede tener el control de la conversación si el que responde coopera con ello. En Candela (1995) podemos encontrar la defensa de las potencialidades de las aportaciones de los alumnos al discurso en el aula, a partir de lo cual, entre otras cosas se cuestiona la idea del control excesivo del docente en el aula.
- ¹⁴ Bajtín distingue entre el discurso "autoritario" y el discurso "internamente persuasivo". El primero se caracteriza por suponer que existen significados fijos, no modificables por el contacto con nuevas voces; el segundo reconoce la posibilidad de que una palabra despierta nuevas palabras, permite la interanimación dialógica, no permanece en condición estática ni aislada. (Bajtín 1981, 345-346. Citado en Wertsh 1991, 98)
- ¹⁵ La noción de saberes docentes es trabajada ampliamente por Mercado (1991), así como la formación del maestro en su trabajo cotidiano (Rockwell y Mercado 1988)
- ¹⁶ Foucault afirma: "Lo propio de las sociedades modernas no es que hayan obligado al sexo a permanecer en la sombra, sino que ellas se hayan destinado a hablar del sexo siempre, haciéndolo valer, poniéndolo de relieve como *el secreto*" (Foucault, 1976, 47). Así también niega que la institución pedagógica haya impuesto masivamente el silencio al sexo de niños y adolescentes, sino que por el contrario, alrededor de "lo prohibido" se erigieron innumerables dispositivos institucionales y estrategias discursivas, entre estas estrategias discursivas, diría yo ha sido la de apropiarse de los otros discursos que se erigieron en torno al sexo: el demográfico, el médico, el político, el moral, el religioso, dentro de los cuales el placer es la palabra que no se nombra pero sí se niega.
- ¹⁷ En ese sentido cabría analizar con más profundidad el humor en estas clases (Cazden 1990, 658 y Lemke 1982, 128). Lemke lo plantea como un lubricante de la interacción social, sin embargo en estos casos lo encontramos como un obstáculo, al provocar evasión de la participación y tensión y de acuerdo con Candela (en seminario de tesis) como una forma de evaluación.
- ¹⁸ En un trabajo anterior realizado en relación al tema de la educación sexual y presentado como tesis de licenciatura, analicé los significados y sentidos que conforman algunos discursos sociales de la sexualidad. Por discurso social entiendo el conjunto de significados articulados que dan sentido a la existencia y acción de

grupos de la sociedad (académicos, educadores, médicos, organizaciones civiles, entre otros). Ver Vázquez (1993).

¹⁹ En un trabajo anterior (Vázquez 1993, 137), desarrollo el planteamiento de que “el discurso actual de la educación sexual en nuestro país se puede clasificar, a nivel esquemático, en dos posturas: una que pretende construir un nuevo orden moral, basado en la reconceptualización de la sexualidad y de su ética, y otra que lucha por rescatar principios tradicionales en crisis”. Además, como podemos ver aquí, los sentidos de estos discursos, coexisten en el espacio de un mismo salón de clases, dado que se van incorporando y reconstruyendo en las nociones y creencias de los sujetos particulares.

²⁰ La intención de este análisis es ejemplificar algunos tipos de información que podemos encontrar en las observaciones en aula, por lo cual considero importante dejar anotada la idea de presencia de discursos sociales en el discurso en el aula. Sin embargo, creo pertinente señalar que el seguimiento y sustentación de esta idea requeriría de una construcción teórica- metodológica particular, la cual, nos permitiera entender la construcción de significados en ámbitos como el profesional, el familiar, el académico y su circulación y resignificación en el aula específicamente.

²¹ Uso la noción de dialogo desde la perspectiva Bajtiniana, en la que la dialogicidad es parte constituyente de todo enunciado en tanto que siempre, consciente o inconscientemente está siendo dirigido a alguien, presente o ausente, la direccionalidad resulta claramente un fenómeno de habla, resulta inherente al enunciado (Wertsh, 1991, 71 parafraseando a Bajtin).

CONCLUSIONES

La sexualidad, como conocimiento escolar, ha girado en torno principalmente al concepto de salud. En particular la higiene física (prevención de enfermedades venéreas, cuidados materno-infantiles...) y moral (comportamiento de la mujer, regulación de prácticas sexuales), fue un sentido que circuló tanto en los discursos médicos como sociopolíticos desde principios de siglo, cuando se empezaba a discutir la necesidad de incorporar en la escuela estos contenidos.

La incorporación de la sexualidad como contenido curricular en la escuela secundaria se da claramente a partir de los años setenta, formando parte de un complejo proceso socio-histórico, a lo largo del cual la educación sexual ha estado presente de alguna manera tanto en el ámbito de la educación no formal como formal. Este proceso se ha caracterizado por la puesta en discurso de la sexualidad a través de sujetos sociales que han debatido, desde principios de siglo, en torno a si la educación de la sexualidad es asunto de la escuela oficial y o de la familia exclusivamente. La participación de la escuela oficial en esta materia implica asumir la responsabilidad y poder del Estado al respecto. Podemos afirmar que la significación de la sexualidad y el papel de la educación al respecto, es, en primer lugar un asunto social, ámbito en el que se discuten y fijan significados de una educación sexual para una colectividad específica.

En los años setenta, si bien se han abordado dimensiones biológicas, psicológicas y sociales de la sexualidad, esto ha sido de manera fragmentada a través del abordaje de ciertos temas tanto en el área de Ciencias Naturales como de Ciencias Sociales. Actualmente en el programa de Orientación Educativa de la escuela secundaria y en otras materias tales como Civismo, Historia y Biología, encontramos claramente la relación salud- sexualidad, incorporando además otros sentidos, como es la prevención de embarazos a edades tempranas y el SIDA, con lo cual este concepto se amplía.

El análisis de los planes de estudio de la escuela secundaria, nos permite afirmar que la sexualidad y su connotación de salud, viene actualmente a articularse con uno de los propósitos que dieron origen a la escuela secundaria: "el contribuir a la salud del adolescente y a su formación como futuro adulto". Lo cual implica que la escuela secundaria se legitime como un

espacio para “normar” la conducta del adolescente y como parte importante de esta conducta se encuentra su sexualidad.

En el plan de estudios podemos encontrar los intereses de la colectividad con respecto a la formación de los adolescentes. Estos intereses no se han modificado sustancialmente, sino que han cambiado en función de los sentidos que la misma colectividad ha dado a la educación. Así entonces, desde los años veinte a los sesenta, en el plan de estudios de la escuela secundaria se mencionaban finalidades tanto individuales: (uso adecuado del tiempo libre,...) como sociales (preparación de los individuos como miembros dignos de la familia y la sociedad,...). En los setenta vemos un sentido de carácter un tanto moral “mantener la integralidad orgánica y espiritual” En los setenta las finalidades se plantean por áreas del desarrollo integral del individuo “educación personal, nacional, sexual,... En los noventa las finalidades de la educación secundaria se articulan al concepto de “necesidades básicas de aprendizaje”, pero también se formulan objetivos individuales (solución de demandas prácticas de la vida cotidiana,...) y sociales (incorporación al mundo de trabajo,...). El elemento común en los diversos planes es el papel preponderante que se le ha dado a la salud del adolescente.

En particular el contenido de higiene sexual en el programa actual de la materia de Orientación Educativa más que incorporarse como un contenido nuevo, se actualiza como parte del enfoque de salud integral del adolescente. Es una huella del proceso sociohistórico de significación por el que ha pasado la sexualidad como contenido escolar en nuestro país y su estrecha vinculación con la salud.

El contenido del libro de texto se caracteriza por presentar una versión descontextualizada, impersonal y atomizada del tema de higiene sexual en particular. El discurso en el aula, en relación con el libro de texto, es el producto de múltiples transposiciones didácticas. El análisis de estas transposiciones nos permiten identificar características de la construcción del contenido de higiene sexual en el aula, acercarnos a todo aquello que los sujetos incorporan, cuestionan o redefinen en función de su propio proceso de construcción (colectivo e individual). También nos permite ver qué hacen los sujetos con los conceptos y definiciones que, desde el libro de texto en este caso, son parte del contenido escolar. Esta construcción la hemos caracterizado como la contextualización del contenido en el aula.

Sostenemos entonces que en el aula se crea un contexto particular en el que el contenido de higiene sexual se recontextualiza. Estos procesos son lo que da sentido y significatividad al contenido para los participantes. La recontextualización del contenido en el aula se da a partir de las intervenciones de los participantes y adquiere formas variadas, entre las que ubicamos: el juego entre las definiciones y los aspectos concretos y entre lo general y lo particular, la personalización, la temporalización y la alusión a la vida fuera del aula.

a) En el juego entre las definiciones y los aspectos concretos, y entre lo general y lo particular, podemos identificar la multiplicidad de significados que adquiere la sexualidad con relación a la higiene. Este concepto se maneja de manera implícita y parcial, haciendo alusión a alguno de los aspectos que comprende sin llegar a ser integral. Afirmamos entonces que la operacionalización de la concepción integral de la sexualidad, propuesta en el discurso actual de la educación sexual, no es del todo sencilla, ni en el texto, ni para el maestro, ni para los alumnos. Más bien lo que podemos ver es que, este significado va tomando diferentes sentidos a lo largo de la clase y en cada aspecto en particular (físico y mental).

El sentido de sexualidad que está presente casi en todo el tema de higiene, es el de verla como algo problemático, que requiere cuidados, limpieza e información, para evitar situaciones desagradables como enfermedades, embarazos, conductas aberrantes, fantasías, confusiones, temores,... Si se cuida el cuerpo y en especial los genitales y se tiene información, la sexualidad tendrá consecuencias positivas, tales como la salud. Si bien encontramos la mención del elemento placer tanto en el libro como en algunas intervenciones de alumnas, en general este es un elemento que se evade, ocupando un lugar marginal o latente en el contenido construido.

b) La personalización, se da de diferentes maneras. Por parte de los alumnos ubicamos fuertemente la adecuación del contenido en función de su momento de desarrollo, es decir, la adolescencia y el abordaje del contenido a partir del género del participante.

Por parte del maestro encontramos una personalización a través de su forma de preguntar a los alumnos, al aludir a los conocimientos y experiencias personales de los alumnos y en la argumentación o explicación de sus planteamientos al ubicarse él mismo en otros momentos de su vida personal y profesional.

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

La personalización, en el tema que nos ocupa, es indispensable para dar sentido y significatividad al contenido. Es importante señalar que esta personalización es fructífera en la medida en que sea parte de un contexto en el que la comprensión del contenido y su apropiación sea el eje central.

El abordaje de contenidos de sexualidad, como parte de una construcción colectiva en el aula, nos muestra que en el contexto escolar es posible trascender la impersonalidad del conocimiento a diferencia de otros contenidos escolares. Como ejemplos de impersonalidad podríamos mencionar el caso de la biología, en la que se puede hablar del cuerpo humano como algo genérico, “el sistema reproductor está formado por.....”, no se diga en el caso de otras áreas como la matemática “la suma de uno más uno es dos”, lo cual no implica necesariamente que estos contenidos carezcan de significado personal para el sujeto.

En términos generales podemos decir que el abordar en el aula temas tales como higiene sexual, en tanto aluden a preocupaciones relacionadas con la vida cotidiana de los sujetos, llevan de una manera u otra al involucramiento personal de los participantes, tanto como sujetos particulares como sujetos sociales, es decir el contenido se ubica en un “yo pienso, yo creo, yo siento” y en “nosotros como adolescentes, como hombres, como mujeres, como padres, como hijos...”.

c) El tratamiento de la sexualidad como contenido escolar involucra a aquellos no presentes físicamente en la interacción, al hacer referencia al ahora, al antes y al después, y al traer al discurso a sujetos sociales como son los padres de familia, los medios de comunicación, entre otros. Es decir, si bien los sujetos se ubican como alumnos, alumnas, maestro, esto es

trascendido por la ubicación social de los mismos, adquiriendo también una dimensión temporal “ahora, antes, cuando sea...”, y espacial “en la escuela, en el hogar, en el aquí”.

Esta dimensión social está presente en el contenido mismo, al ponerse en juego visiones socioculturales con respecto a la sexualidad. Uno de estos sentidos es el papel que el maestro y algunos alumnos dan a la mujer como principal sujeto de higiene sexual, lo cual puede ser ubicado como un sentido presente, de diferentes maneras, en los discursos de educación sexual desde principios de siglo y en particular en los setenta. Este sentido, sin embargo, es cuestionado por los alumnos y alumnas, quienes demandan la responsabilidad del hombre en su propia higiene y en su necesidad de ser informado. Otro sentido que resalta es la referencia a la sexualidad a partir de la dimensión reproductiva y la evasión del placer como parte de la sexualidad.

Las huellas de discursos sociales tanto en lo que se dicen en el aula como en el mismo plan de estudios me lleva a plantear la existencia de visiones socioculturales e históricas en el contenido escolar.

El derecho exclusivo de los padres de familia de hablar sobre sexualidad a sus hijos, ha sido un tema que ha marcado el debate de la educación sexual desde principios de siglo. En este caso vemos como este sentido se hace presente en el discurso del libro de texto y del maestro, siendo los alumnos quienes lo debaten al sostener que también hay otros informantes válidos. El papel de la escuela no se debate aunque implícitamente se acepta al participar en una clase hablando de sexualidad.

La sexualidad como contenido escolar es entonces un diálogo entre distintas voces sociales. La puesta en juego de estas voces en el discurso del maestro, no sólo responde a la necesidad de “transmitir un contenido”, sino que son retomadas, reinterpretadas, desplazadas o desechadas como recursos para “contestar al otro”, es decir al alumno. El maestro se apropia de estas voces para contestar tanto a preguntas como a juicios o silencios. En términos generales podemos decir que la construcción en el aula, reformula el contenido del texto e incorpora significados de discursos sociales, lo cual da significatividad y relevancia al contenido.

Así también vemos cómo los alumnos, presentan sus puntos de vista, su posición como sujetos ante el contenido. En particular, en los casos analizados los alumnos rompen, en diferente medida, con el enfoque normativo de la sexualidad, presente en el discurso del maestro. Los alumnos resignifican y cuestionan lo dicho en ese discurso normativo a partir de sus propias inquietudes, y tal vez de discursos sociales actuales que circulan en los diferentes ámbitos a los que tienen acceso los adolescentes.

La sexualidad, como conocimiento escolar es predominantemente un conocimiento situacional, diría Edwards (1985, 80), dado que enfatiza en la significación de una realidad para el sujeto, en los usos, valoraciones sociales y en su identidad física y psicoafectiva. Tiene un potencial altamente significativo para el sujeto, en tanto que interroga buscando el punto de vista personal y su ubicación emocional.

Afirmamos entonces que son los sujetos concretos, maestro y alumnos, quienes, ante la necesidad de construir significados compartidos, recontextualizan el contenido, devolviéndole a la sexualidad, como contenido escolar, su carácter eminentemente social. Este carácter social es doble. Por un lado es social ya que la interacción misma implica un diálogo con el otro ahí presente. Pero a la vez lo social es parte del contenido mismo, en la medida que se ponen en juego “voces” de otros sujetos y ámbitos. Podemos decir entonces que lo social es constitutivo de la construcción del contenido de sexualidad en el ámbito escolar.

Esta construcción del contenido es parte y producto del contexto que alumnos, alumnas y el maestro crean en el aula. En las diversas observaciones que realizamos podemos decir que los alumnos, se debaten entre estar y no estar en la interacción, sin embargo en los casos analizados, vemos como en su mayoría deciden estar. Estar significa participar de alguna manera, ya sea respondiendo, escuchando o comentando entre ellos. En particular, en los diálogos entre el maestro y los alumnos, en lo que Rockwell (1991) llama el espacio público, los alumnos tratan de entender qué está pasando, qué espera de ellos el maestro, pero también importa el sentido que para ellos y otros compañeros tiene lo que ahí se dice. Los alumnos se posicionan como adolescentes, hombres y mujeres, que saben algo de lo que se está hablando. Ponen en juego concepciones y valores como sujetos particulares, confrontando incluso a lo dicho por el maestro. Esto nos lleva a plantear que más allá de su ubicación como alumnos bajo

el control de un maestro, en este caso, los alumnos aportan sus concepciones como sujetos sociales contribuyendo así a la construcción de un contexto argumentativo.

Estas confrontaciones llevan al maestro a redefinir la estructura de la clase, ya sea regresando las participaciones a la estructura central, o bien, dando el espacio para el debate de lo que se está diciendo. El maestro y los alumnos reconstruyen reglas de interacción (Candela 1995), en particular vemos que tanto el maestro como los alumnos se evalúan entre sí, se cuestionan y en, ciertos momentos plantean preguntas auténticas.

La recontextualización del contenido es producto y parte del contexto particular que se crea en cada aula, en cada interacción cotidiana. Sin embargo podemos señalar que la construcción colectiva del contenido se ve favorecida cuando:

- El maestro motiva al diálogo. Lo cual implica romper la secuencia de pregunta-respuesta, estimulando la expresión de ideas propias y permitiendo ser cuestionado, lo cual lo lleve a defender y reconstruir su propio conocimiento.
- El maestro funge como mediador del diálogo entre alumnos. Esto implica retomar las participaciones y confrontarlas con las opiniones de otros alumnos.
- Los alumnos tratan de entender lo que se dice, tanto por el maestro como por sus compañeros, ya sea desde su experiencia personal pero también desde la reflexión a partir de definiciones o abstracciones del contenido.
- El diálogo consiste en la expresión, defensa y reformulación de concepciones acerca del contenido, dando oportunidad a momentos de fijación de sentidos o formulación de sentidos compartidos.
- Los participantes asumen que cada uno interviene desde diferentes lugares tanto sociales como circunstanciales. Esta posición puede ser la preestablecida: maestro- alumno, pero también definida en ese momento: el que responde a otro, el que expresa, defiende o reformula su idea.
- Se da la personalización del contenido. Es decir cuando se asume un “yo pienso, yo digo, con base en mi experiencia...” Sin embargo esto, cuando se mezcla con la burla o ironía,

corre el riesgo de producir confrontación personal más que un diálogo en torno al contenido.

- Se dan momentos de construcción individual. Espacios en los cuales el sujeto tenga la oportunidad de tomar conciencia de lo que se construyó colectivamente, asumir una postura. A la vez, estos espacios tanto para el maestro como para los alumnos, pueden ser el punto de referencia para otros momentos de construcción colectiva.

Estas características las identificamos en clases diferentes, relativamente próximas en tiempo y con el mismo maestro. Lo cual nos lleva a sostener, que la construcción del contexto no sólo depende de la formación del maestro, sino del ambiente que se crea de manera conjunta en la interacción cotidiana con los alumnos y alumnas. Estas experiencias de interacción cotidiana pueden articularse con otros elementos y experiencias y modificar el actuar del mismo sujeto frente a otras interacciones. Podemos afirmar entonces, que son los maestros y los alumnos los creadores de las situaciones cotidianas dentro del aula, pero también intervienen indirectamente otros sujetos (autoridades, familia, amigos, otros alumnos,...).

Por otro lado cabe señalar que la propuesta que orienta el abordaje de estos contenidos en el actual plan de estudios (programa, libro), carece de un enfoque metodológico que facilite el abordaje integral de la educación sexual e implique un tratamiento sociocultural, como algunos autores plantean (Barragán y Bredy 1993). A pesar de lo cual, como hemos visto en el análisis, se ponen en juego elementos cognitivos, psicológicos, afectivos y socioculturales en la construcción de este contenido en el aula. Podemos decir entonces que lo sociocultural es inherente a la construcción de la sexualidad como contenido escolar en la interacción en el aula.

El carácter social de este contenido nos lleva a apoyar la posibilidad y conveniencia de que en las aulas de la escuela secundaria se puedan abordar los temas más allá de normas y tratar de entender a la sexualidad como un conocimiento social en constante cambio, es decir inacabado y como producto sociohistórico.

Por otro lado habría que considerar en el diseño de situaciones didácticas las características cognitivas del adolescente “para entender otros mundos, otras sociedades y su propia sociedad

en otros momentos o también concebir formas nuevas para su propia sociedad” (Delval 1981, 65).

Asumimos entonces que abordar temas de sexualidad en el aula de la escuela secundaria puede constituir un espacio de encuentro y diálogo entre adultos (maestro y voces sociales) y jóvenes (alumnos y alumnas). Donde los participantes hablen, escuchen, piensen y actúen sobre su propia sexualidad y la de la colectividad. Donde se formulen sentidos y preocupaciones que de alguna manera se pueden poner en juego dentro o fuera del aula, es decir retornar a la vida cotidiana de los sujetos.

Más allá de la transmisión de valores y deberes ser, el abordar contenidos de sexualidad, puede abrir un espacio para tratar de entender esos valores, confrontarlos, cuestionarlos, asumirlos, desecharlos o reconstruirlos.

Si bien el contenido mismo de sexualidad, puede hacernos pensar en que es algo significativo para los participantes, sostengo, que es en el aula donde este conocimiento adquiere una significación particular, una importancia para los sujetos. En este proceso de recontextualización reside la importancia del contenido para los participantes y a su vez la misma significatividad permite la recontextualización del contenido en el aula. En esta recontextualización se actualizan los debates extraescolares y se pueden reconstruir significados socioculturales con respecto a la sexualidad.

Son sin duda muchas las interrogantes que rondaron esta investigación y que podrían constituir otros temas a desarrollar. Quisiera entonces brevemente hacer mención de algunas de ellas.

Teniendo en cuenta que, parte de lo que sucede en las aulas, tiene que ver con la dinámica institucional de cada escuela, en particular en este nivel educativo y retomando algunos de los resultados de investigaciones en este campo (Quiroz 1991), algunas de las preguntas pendientes serían ¿ cómo interviene las condiciones de trabajo de los docentes, el uso y distribución de tiempo, la capacitación, en la construcción del contenido de sexualidad en el aula? ¿qué tanto se diferencia el trabajo de un mismo maestro en ésta y otras áreas?

Con respecto al uso del lenguaje en la educación de la sexualidad en las escuelas, ¿podríamos pensar en un género discursivo en construcción?. En este sentido sería interesante realizar

estudios en diferentes contextos socioculturales, en incluso comparar el discurso, de un mismo maestro en otras materias y de diferentes maestros.

En lo que se refiere a la construcción del contexto en el aula, podemos afirmar que, además de lo que pasa ahí, intervienen la historia de cada grupo a lo largo de los años en ese nivel educativo y con ese maestro en particular. En este sentido nos preguntamos ¿cómo se construyen las historias de grupo? ¿en esta materia se dan características específicas de estas historias?

Retomando el planteamiento de Quiroz (1996), con respecto a los libros de texto como mediación fundamental en el proceso curricular en la escuela secundaria, sería importante hacer un análisis y de los principales textos elaborados tanto por editoriales privadas como por la Secretaría de Educación Pública. Algunas de las preguntas en este sentido serían ¿cuál es el significado sobre sexualidad que proponen estos materiales? ¿cómo son utilizados en el aula? ¿qué metodología de trabajo proponen? ¿cómo son seleccionados por los maestros?

En el campo de la didáctica de la educación sexual hay también mucho por avanzar. Por ejemplo diseñar programas adecuados a las condiciones de la escuela secundaria que retomen, de entrada los intereses de los alumnos y aborden integralmente estos temas. Otro aspecto en discusión es el cómo incorporar estos contenidos en el plan de estudios. En este sentido encontramos dos posturas: una que propone reunirlos como una disciplina más y otra que propone que dichos contenidos deben ser ejes que crucen los contenidos de las asignaturas de todo el currículum, (como en el caso de la propuesta PEPCA, Programa Educativo de Prevención contra adicciones, SEP). El primer caso implica, entre otras cosas, formar maestros especialistas en el tema, en el otro se plantea capacitar a los maestros de las diferentes áreas para que incorporen los ejes a la asignatura que imparten.

Por la necesidad de información que aporta este tipo de investigaciones con respecto a los intereses de alumnos y maestros en esta área de la educación sexual, considero pertinente hacer un llamado a los investigadores en el campo educativo y en el sexológico así como a los diseñadores de programas educativos, para profundizar en el conocimiento del proceso de construcción de contenidos sobre sexualidad en las aulas de las escuelas mexicanas.

BIBLIOGRAFIA.

- Aguilar Gil, José Angel (1994) "Educación de la sexualidad en la adolescencia" en CONAPO. Antología de la Sexualidad Humana. Méx- Porrúa (3 vol)
- Alvarez, Mayda (1983) "Los jóvenes y el sistema político mexicano (elementos para una proposición)" Cuadernos Americanos, 248 (3). Méx.
- Alvarez Gayou, Juan Luis (1986) Elementos de Sexología. México: Interamericana
- Ball, Stephen and Ivor F Goodson (eds) (1985) Teachers' Lives and Careers. London, The Falmer Press.
- Barbieri, Ma. Teresita de (1983) "Políticas de población y la mujer. Antecedentes para su estudio". Revista Mexicana de Sociología. Vol XLV (1), 293- 308
- Barragan, Medero (1991) "La educación sexual imposible: ¿aprende a ser felices" Investigación en la escuela 14, 87-96.
- Barragán Medero, Fernando y Clara Bredy Domínguez (1993). Niñas, niños, maestros y maestras: Una propuesta de educación sexual. España: Diada
- Bellinghausen, Hermann (coord.) (1992) El nuevo arte de amar. Usos y costumbres sexuales en México. Méx: Cal y Arena.
- Bravo Ahuja Victor y José Antonio Carranza (1976) La obra educativa del sexenio. Méx: SEP
- Comisión Interagencial.(1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia. (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL).
- Candela, Antonia (1990) "Investigación etnográfica en el aula: El razonamiento de los alumnos en una clase de Ciencias Naturales en la escuela primaria" Investigación en la escuela (11), 13- 23 . Sevilla
- Candela, Antonia (1991) "Argumentación y conocimiento científico escolar" Infancia y Aprendizaje (55), 13- 28. Madrid.
- Candela, Antonia (1993). "La construcción discursiva de la ciencia en el aula" Investigación en la Escuela. 21, 31-38.
- Candela, Antonia (1995) "La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia" en El discurso en el aula. Infancia y Aprendizaje. Cesar Coll (comp) (en prensa).
- Candela, Antonia (1995b) Ciencia en el aula: retórica y discurso de los alumnos. Tesis doctoral. México. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV
- Candela, Antonia (1997) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula" en La escuela cotidiana E. Rockwell (coord). Méx: Fondo de Cultura Económica
- Careaga, Gabriel (1974) Mitos y fantasías de la clase media en México. Méx: Cuadernos de Joaquín Mortiz.

- Carretero, M y M. Asencio (1988) "La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos" en F. Huarte (de). Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. Madrid: Narcea.
- Católicas por el derecho a decidir. "Embarazo Adolescente". Conciencia Latinoamericana. Montevideo, Uruguay.
- Cazden, Courtney (1990). "El discurso en el aula". En La Investigación de la Enseñanza. M. Wittrock (comp), III, 627- 709. España: Paidós/ MEC
- Cazden, Courtney (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. España: Paidós (trad. Gonzálo Hernández).
- Chevallard, Yves (1980). "La transposition didactique: Fiches, documents et bibliographie" en Première Ecole de Eté Didactiques des Mathématiques del L' Institut de Recherches en enseignement des Mathématiques d'Aix- Marseille, Francia. Traducido por Facundo Ortega, del Instituto de Pedagogía Experimental y Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.
- Cicourel A. (1982) " The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters". En Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon. Duranti y Goodwin. (eds) New York, USA: Cambridge University Press.
- Colton, Helen (1975) El amor después de la renovadora filosofía sexual . Méx:Pax.
- Consejo Nacional de Población (1979) Programa Nacional de Educación Sexual. Méx: CONAPO
- Consejo Nacional de Población (1982). Sociedad y Sexualidad. (La educación de la sexualidad humana). Méx. CONAPO
- Consejo Nacional de Población (1988) Encuesta Nacional sobre Sexualidad en Familia en Jóvenes. Méx: CONAPO
- Consejo Nacional de Población (1989) Programa Nacional de Población. Méx: CONAPO de Educación Media Superior. Méx. Conapo
- Corona Vargas, Esther (1995) *Resquicios en las puertas: la educación sexual en México, en el siglo XX*. en Antología de la Sexualidad Humana . CONAPO. México
- Delamont, S. (1985) "Los protagonista: el alumno" en Interacción didáctica. Madrid: Cincel
- Delval, Juan (1981) "La representación infantil del mundo social" Infancia y Aprendizaje (13).
- Drew ,P & Heritage J (eds) (1992): Talk at Work: Interaction in Institutional Settings. Cambridge: University Press.
- Duranti , A (1982) " Language in context and language as context: the Samoan respect vocabulary". En Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon. Duranti y Goodwin. (eds) New York, USA: Cambridge University Press.

- Edwards, D & Mercer, N (1988). El Conocimiento Compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Madrid: Paidós (temas de educación)
- Edwards, Derek (1990) "El papel del profesor en la construcción social del conocimiento" en Infancia y Aprendizaje, (10) tr. de Soledad García Gómez
- Edwards y Potter (1992) Discursive Psychology. London: Sage
- Edwards R, Verónica (1985) "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". Cuadernos de Investigación Educativa , 19. México: Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Eggleston, John (1983) Sociología del Curriculum escolar. Buenos Aires: Troquel
- Erickson, Frederick (1990). El discurso en el aula como improvisación: Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en la clase. en Communication in the Classroom. L.Ch. Wilkinson (edit). New York: Academic Press. 153- 181. (Trad. Lourdes Soto Paéz. Versión original en inglés 1982)
- Ezpeleta, Justa (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles" Nueva Antropología XII (42), 28- 42. Méx.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1983) "Escuela y clases subalternas" Cuadernos Políticos (37), 70- 80
- Foucault, Michel (1977) Historia de la sexualidad. La Voluntad de saber Vol 1. Méx: Siglo Veintiuno. (trad del francés Ulises Guinazú)
- Fuentes Molinar Olac (1979) "Educación Pública y Sociedad" en México, Hoy Pablo González C y Enrique Florescano(coord). Méx: Siglo XXI
- García Bravo, Marina (1992) "Los actores acturales de la educación sexual. Resultados de una encuesta" en Memoria Encuentro Nacional. Educación Sexual en México: realizaciones y perspectivas en el decenio de los noventas. Méx: AMES- CONAPO-FNUAP.
- Gimeno Sacristán, J (1989). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Edic. Morata.
- González Cosío, Arturo (1976). Clases medias y movilidad social en México. México: Editores extemporáneos.
- Goodwin, Ch and M Harness (1982). "Assessments and the construcion of context". En Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon. Duranti y Goodwin. (eds) New York, USA: Cambridge University Press.
- Grandos Chapa, Miguel Angel (1982). "El Estado y los medios de comunicación" en El Estado Mexicano Jorge Alonso (coord). Méx: Nueva Imagen.

- Gumperz, J (1982) "Contextualization and understanding". En Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon. Duranti y Goodwin. (eds) New York, USA: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, Silvia ; Luis Guzmán ; Sara Sefchovich (1988) "Discurso y Sociedad" en Hacia una metodología de la reconstrucción, de la Garza, Enrique (coord) Méx: UNAM - Porrúa
- Hargreaves, Andy (1978) "El significado de las estrategias docentes". En Ser maestro. Estudios sobre trabajo docente. Méx. SEP Caballito.
- Herbert L., Friedman y Jane B Ferguson (1993). "Enfoques de la OMS sobre la salud de los adolescentes en OPS La salud del adolescente y el joven Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud 296- 313.
- Ibarrola, María de (1983) Repensando el curriculum. Méx: Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional .
- Krauskoff, Dina (1995) "La adolescencia y el ámbito escolar" en La salud del adolescente y del joven. OPS (eds). Costa Rica: OPS
- Lamas, Martha (1992) "Freud y las muchachas. 20 años de feminismo" en El nuevo arte de amar. Usos y costumbres sexuales en México. Bellinghausen (ed). Méx: Cal y Arena
- Lemke , J.L (1990) Talking Science: Lenguaje, learning and values. Norwood New Jersey: Ablex Publisgung Corp.
- Leñero, Luis (1990) Los jóvenes de hoy. Méx: Pax- Fundación Mexicana de Planificación Familiar.
- Luna Elizarrarás, Ma.Eugenia (1993) Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Tesis DIE 21
- Maclure Maggie (1993) "Arguing for your self: indentity as an organising principle in teachers' jobs and lives" British educational Research Journal 19 (4) .
- Maddaleno, Matilde y Elbio N.Suárez (1995) "Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina" en La Salud del Adolescente y del Joven. Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud. (70- 80)
- Martínez Roaro, M (1991) Delitos Sexuales. México: Porrúa
- Medrano, Concepción (1994) "Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: Un estudio realizado en el País Vasco" Infancia y Aprendizaje (28), 1995, 37-48.
- Meneses Morales, Ernesto (1986) Tendencias Educativas Oficiales en México 1911- 1934. Méx: CEE.
- Meneses Morales, Ernesto (1991) Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976. Méx: CEE.

- Mercado, Ruth (1991) "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" . Infancia y Aprendizaje, 55 59- 72.
- Mercer, Neil (1995) "The learner's angle" . En The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Monsiváis, Carlos (1990) " Paisaje de batalla entre condones. Saldos de la Revolución Sexual" en El Nuevo Arte de Amar Bellinghausen (coord). Méx: Cal y Arena.
- Morán Quiroz Luis R. y Patricia Bravo (1989). "De como al omnipotente no se le permite ejercer: doctrina religiosa y escuelas particulares" Cuadernos de Divulgación. 29. Segunda Epoca. Universidad de Guadalajara. Para mayores referencias, Vázquez Bravo (1990).
- Newman , Griffin; Cole M. (1991) La zona de construcción del conocimiento. Morata/MEC .
- Ochs, E (1982). " Indexing gender". En Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon. Duranti y Goodwin. (eds) New York, USA: Cambridge University Press.
- Paz, Octavio "Crítica a la Pirámide" en México a través de la obra de Octavio Paz. Méx: FCE. Tomo 1.
- Pescador, Juan Javier y Mario Bronfman (1989) "Sociedad y Sida: viejas reacciones frente a nuevos problemas". En Sida, Ciencia y Sociedad en México Méx: Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública y Fondo de Cultura Económica
- Pick de Weiss, S (1980). Estudio psicosocial de la planificación familiar. México: Siglo XXI Editores.
- Pick de Weiss, S; L. Atkin; J. Gribble; P. Adrade Palos (1991). "Sex, contraception, and pregnancy among Adolescents in Mexico City" Studies in Family Planning 22 (2), 74 - 82.
- Pick de Weiss, S.; J.C., Hernández; M. Alvarez and R. Vernon (1992). "An Operational Test to Institutionalize Life Education in Secondary School in Mexico. Final Technical Report". México. IMIFAP and The Population Council. Vol 1 y 2
- Pollard, Andrew (1980) "Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula" en Ser maestro . Estudios sobre trabajo docente. Méx. SEP Caballito
- Prawda, Juan (1989) Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. Méx: Grijalbo.
- Quiroz, Rafael (1991) "La gestión pedagógica del curriculum formal en las escuelas secundarias" en La gestión pedagógica de la escuela. Ezpeleta y Furlán (comp) Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Quiroz , Rafael (1995). Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio de la educación secundaria. Méx: DIE

- Quiroz, Rafael (1996) "La Reforma Curricular de Secundaria de 1993" Texto inédito.
- Rockwell, Elsie (1986) "Etnografía y teoría en la investigación educativa". Revista Enfoques. Bogotá Colombia: De. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, Elsie (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico" Méx: DIE. Material de uso interno.
- Rockwell, Elsie (1988). "Procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en el aula". Colección Pedagógica Universitaria, 15, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Rockwell, Elsie y R. Mercado (1988) "La práctica docente y la formación de maestros" Investigación en la escuela (4), 65- 78.
- Rockwell, Elsie (1991) "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en clase". Infancia y Aprendizaje 55, 29- 44
- Rodríguez, Gabriela (1996) "Conceptos y métodos en la educación de la 'sexualidad humana'" en La Educación de la sexualidad . Tomo 3. CONAPO
- Rogoff, Barbara (1990) Apprenticeship in thinking. New York: Oxxford University Press.
- Saavedra. Alfredo (1967) México en la Educación Sexual de 1860- 1959 (Colección Educación Sexual Vol. 1) Méx: Costa Amic
- Sacks, H., (1992) On Questions in Lectures in Conversation. Edited By G. Jefferson. Oxford, UK and Cambridge USA: Blackell.
- Sagrada Congregación para la educación católica (1983) Orientaciones Educativas sobre el Amor Humano. Pautas de Educación Sexual. Roma.
- Schlosser, Raquel (1992) "La batalla entre la homona y la neurona" en Memoria Encuentro Nacional. Educación Sexual en México: Realización y perspectivas en el decenio de los noventa. Méx. FNUAP.
- Secretaría de Educación Pública (1946). Programa de Biología para las escuelas de segunda enseñanza. Méx.
- Secretaría de Educación Pública (1965) Plan y programas de las escuelas secundarias. SEP: Méx.
- Secretaría de Educación Pública (1973) Temarios Básicos para los alumnos de escuelas secundarias. Méx: SEP. Dirección General de Educación Media.
- Secretaría de Educación Pública (1977). Plan de estudios 1975. Educación media básica..
- Secretaría de Educación Pública (1977b). Plan de estudios 1975. Educación media básica. Programa de Ciencias Sociales. Primer grado. Méx. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (1991a) Hacia un nuevo modelo educativo. Méx.: Consejo Nacional Técnico de la Educación.

- Secretaría de Educación Pública. (1991b) Prueba Operativa. Curso 1991- 1992. Méx: Consejo Nacional Técnico de la Educación
- Secretaría de Educación Pública (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (1993) Planes y programas de estudio. Secundaria. 2a. edición 1994.
- Sepúlveda, J., Rico B., (1989) “El SIDA en México: Una introducción”. En Sida, Ciencia y Sociedad en México Méx: Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Serrano Carlos (1995) “La salud integral de los adolescentes y jóvenes: su promoción y cuidado” en La Salud del Adolescente y del Joven. Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud.
- Shegloff, E (1992). “In another context”. En Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon. Duranti y Goodwin. (eds) New York, USA: Cambridge University Press.
- Silber, Tomas (1995) “Medicina de la adolescencia: su historia, crecimiento y evolución” en La Salud del Adolescente y del Joven. Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud.
- Solana Fernando; Cardel, Raúl y Bolaños, Raúl (coord. 1981) Historia de la Educación Pública en México. Méx: Fondo de Cultura Económica - SEP.
- Stenhouse, Lawrence (1991) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: edic. Morata
- Taba, Hilda (1974) Elaboración del currículo. Buenos Aires: Ediciones Troquel
- Torres, Rosa María (1993) “Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares” en Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estrategias de Acción. Santiago de Chile: UNESCO IDRC
- Tyler, Ralph (1973) Principios Básicos del curriculum. Buenos Aires: Editorial Troquel
- UNICEF, UNESCO, OMS, SEP. (1992) Para la Vida. Reino Unido (versión adaptada para México por la Dir. General de Fomento de la Salud y Secretaría de salud México
- Urbina, Manuel (1992) “La Educación Sexual en el Marco del Programa Nacional de Población” en Memorias del Encuentro.....
- Vázquez Bravo Felicia (1993) Institucionalización de la educación sexual en México: hacia la construcción de una necesidad social. Tesis de Licenciatura. México: UNAM, ENEP Acatlán.
- Villa Lever, Lorena (1988). Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México. Méx: Universidad de Guadalajara
- Vygotsky, Lev (1987) Pensamiento y Lenguaje . Méx: Alga Omega (trad s.n).

Weiss, Eduardo (1979) "Hermeneútica- Dialéctica. Una proposición metodológica para las ciencias sociales". Méx: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.

Wertsh, James V (1991) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor Aprendizaje. Trad. Adriana Silvetri.

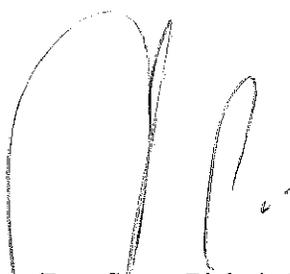
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 04 de diciembre de 1997.



Dra. María Antonia Candela Martín
Investigadora Titular del Departamento de
Investigaciones Educativas



M. en C. Rafael Quiroz Estrada
Investigador Adjunto del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Dra. Susan Pick de Weiss
Presidencia del Instituto Mexicano
de Investigación de Familia y
Población, A.C. (IMIFAP)