

Educación sexual en aulas: la laicidad como práctica

Sexual education in classrooms: Laicity as a practice

ARMANDO JAVIER DÍAZ CAMARENA

Recibido: 18 de octubre de 2020

Aceptado: 24 de enero de 2022

Resumen: Los contenidos oficiales de educación sexual en secundaria en México se rigen por el principio de laicidad, pero su impartición en aula está permeada por creencias y valores de origen religioso que configuran la subjetividad del profesorado y sus limitaciones para manejar las tensiones de la comunidad escolar. Mediante entrevistas y observación en aula, se documentaron discursos y prácticas en las que docentes y alumnado dan sentido a los contenidos e incorporan elementos regulatorios circunscritos a la moral judeocristiana; esto coexiste con prácticas discursivas que incorporan principios laicos y expresiones de resistencia que transforman el orden “legítimo” de la sexualidad.

Palabras clave: laicidad, educación sexual, currículum, discursos.

Abstract: The officially approved contents on sexual education for middle school in Mexico are ruled by the laicity principle. However, their delivery in classrooms is shaped by values and beliefs of religious origin that configure the faculty's subjectivity and their limited ability to manage tensions within the school community. Through interviews and classroom observation, the author documented the discourses and practices of teachers and students that give meaning to such contents and incorporate regulations circumscribed by the Judeo-Christian morality. This regularly co-exists with discursive practices that integrate laicity principles and expressions of resistance that transform the “legitimate” sexual order.

Keywords: laicity, sexual education, curriculum, discourses.

La laicidad educativa en México es un principio constitucional. Desde 1974 han avanzado los contenidos oficiales sobre sexualidad, pero este avance no garantiza que los temas se revisen ampliamente en aula, debido a subjetividades y tensiones culturales en las comunidades escolares. El presente trabajo es un acercamiento cualitativo a la forma en que los contenidos de educación sexual de primer grado de secundaria se abordan en aulas de escuelas de gobierno. Se analiza la manera en que el principio de laicidad se traduce en discursos y prácticas educativas, así como la influencia de la moral judeocristiana que en ellas persiste. Los contenidos en cuestión tienen un carácter laico; sin embargo, no hay una garantía de que el tratamiento en aula se sostenga en ese principio, pues es un espacio de tensiones culturales y subjetividades.

En este estudio me di a la tarea de documentar algunas interacciones de sujetos escolares con dichos contenidos en las aulas, que constituyen los espacios concretos donde la laicidad se pone en marcha y circula como discursos y prácticas. Los contenidos en cuestión corresponden al bloque sobre sexualidad de la materia Ciencias 1 (Biología) de primero de secundaria; la observación en aula fue durante las sesiones dedicadas a este tema y las entrevistas realizadas fueron a profesorado y grupos de alumnado de las clases observadas; en la escuela 1 fueron 38 estudiantes y en la escuela 2 fueron 48. En el proceso de investigación también se trabajó con padres de familia, pero los resultados no se incluyen en este documento porque ameritan un tratamiento amplio por separado; esto permitió profundizar en lo que sucede en aula durante la revisión de contenidos.

En la investigación me propuse responder la pregunta: ¿De qué manera los discursos y las prácticas educativas mantienen autonomía respecto a creencias y valores basados en la moral judeocristiana? Este acercamiento tuvo como objetivo conocer la manera en que se aplica la laicidad en el aula cuando se aborda la educación sexual; implicó identificar discursos y prácticas que reflejan la autonomía o la influencia respecto de lo religioso. En acercamientos previos pude documentar que la oposición a la educación sexual se fundamenta en documentos religiosos (Díaz, 2017, 2018), y entendí que hay influencia religiosa cuando las leyes, las políticas públicas o los contenidos oficiales de educación sexual están atravesados por fundamentos de origen religioso que imponen y naturalizan un orden sexual “legítimo” circunscrito al binarismo sexual y de género, la heterosexualidad

obligatoria, la restricción erótica, la monogamia y “la vida desde la concepción” como referentes éticos y posibilidades únicas para la vida de los sujetos. Cuando hablo de orden sexual “legítimo” retomo la noción de Max Weber (2008: 25-27) acerca de un orden que es reconocido como el válido y al cual se le otorga un carácter obligatorio; y también retomo la idea de Zygmunt Bauman (2010: 52) acerca de que todo orden se sostiene a través de miedos. Parto de la premisa de que el abordaje de los contenidos oficiales en aula se ve mediado por la subjetividad del profesorado y sus posibilidades de negociación con las tensiones culturales que derivan de la contradictoria preocupación de la comunidad escolar respecto a la sexualidad; por un lado pretenden atender prioridades en materia de salud y población, mientras por el otro experimentan temor de que la educación sexual laica provoque la pérdida del orden y genere algún tipo de caos o deterioro social. Este documento pretende aportar hallazgos para el conocimiento de la laicidad en un ámbito poco estudiado: el espacio de interacciones donde se ejecuta una política pública y donde se desarrollan conflictos de orden cultural más que político; las aulas constituyen lugares concretos donde la laicidad se hace realidad y donde se manifiesta la influencia de lo religioso.

En este trabajo abordo el sesgo que se da a los contenidos como un fenómeno de origen religioso a partir de dos elementos. El primero es que diversos líderes de la jerarquía católica se posicionaron contra dichos contenidos cuando se dieron a conocer en 2006 y la Iglesia católica fue parte de las contramovilizaciónes ante las políticas de educación sexual durante el siglo xx (Díaz, 2017, 2018). El segundo es que, en otros trabajos, he mostrado que los actores que se oponen a la educación construyen sus argumentos en atención a documentos religiosos como las encíclicas católicas “*Familiaris consortio*” y “Orientaciones educativas para el amor humano” (Díaz, 2021: 261). Finalmente, aunque es real que la oposición a la educación sexual laica puede derivar de otros discursos hegemónicos, en este estudio de la laicidad es importante situar el aspecto religioso, ya que la moral judeocristiana atraviesa los discursos modernos sobre sexualidad, como se ha señalado desde hace décadas; de hecho, Michel Foucault (2007: 139) sostiene que la idea moderna de sexualidad es un dispositivo regulatorio construido a partir de la noción judeocristiana de “la carne”.

Este acercamiento sociológico permitió identificar algunos discursos y prácticas educativas que reproducen un orden sexual judeocristiano, así como procesos de resistencia que abonan a su transformación. El trabajo de campo lo realicé durante marzo y abril de 2015. Consistió en observar clases sobre los contenidos sobre sexualidad de Ciencias 1 (Biología) y entrevistar a profesorado y alumnado en dos escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara. La escuela 1 se encuentra en una zona urbana popular y está ubicada en una avenida de fácil acceso; las instalaciones, en buen estado; cuenta con salas de juntas que en ocasiones son utilizadas para reuniones de docentes de varias escuelas y no se reporta carencia de equipo audiovisual. La escuela 2 se ubica en una zona popular, a su alrededor hay varias colonias marginadas, con calles empedradas y a pocas cuadras de una barranca; en sus instalaciones se observan carencias, como falta de cristales en algunas aulas, pintura deteriorada y equipo audiovisual insuficiente; personal del programa Escuela y Salud de la Secretaría de Educación estatal comenta que es una escuela identificada como de “alta vulnerabilidad” respecto a problemas como deserción, adicciones, violencia intrafamiliar, acoso escolar y embarazo en adolescentes. No incluí escuelas particulares porque están legalmente obligadas a tratar los contenidos oficiales, pero no se les prohíbe promover valores religiosos; además, las posibilidades de que trabajen desde una perspectiva más laica dependen de la filiación religiosa de cada institución escolar (Molina Fuentes, 2016). Las escuelas constituyen “casos” de estudio en los que se pueden observar las prácticas educativas pero, retomando la idea de Hans Gundermann Kroll (2008: 253-256), el objetivo final no es comprender el funcionamiento de estas instituciones en sí, sino que son escenarios que permiten observar para comprender e interpretar nuestro objeto de investigación: la aplicación cotidiana de la laicidad mediante discursos y prácticas de los sujetos cuando interactúan con los contenidos de educación sexual.

PARA UN ACERCAMIENTO CONTEXTUALIZADO

Para entender lo que sucede en las aulas es necesario identificar su contexto histórico, pues los contenidos de educación sexual mantienen relación con acontecimientos discursivos en el ámbito económico, político y cultural que los hacen posibles (Foucault, 1994: 63). Además, se requiere identificar lo

que sucede en el país, pues los niveles micro y macro de la vida social están conectados y se definen mutuamente (Munch y Smelser, 1994: 463). En México, la autonomía del Estado respecto a la religión está decretada desde el siglo XIX, la laicidad educativa es un principio constitucional desde 1917 y los contenidos de educación sexual se han desarrollado progresivamente desde 1974 como respuesta ante desafíos en materia de salud y población y en cumplimiento de compromisos internacionales en materia de derechos humanos (Díaz, 2018). Estos avances se dieron en medio de contiendas entre actores, incluidos líderes de la jerarquía católica, que pretendían mantener el orden sexual judeocristiano en confrontación con quienes tomaban posiciones seculares; la primera disputa se desarrolló en torno a una iniciativa de política pública para la Ciudad de México entre 1932 y 1934, y la anterior al trabajo de campo fue de 2006 a 2008 (Díaz, 2018). Los contenidos de Ciencias 1 de secundaria están vigentes desde 2007 y abordan temas como las dimensiones de la sexualidad, la reproducción, los cambios físicos durante la adolescencia, la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual, además de una serie de temas que inicialmente fueron motivo de conflicto entre distintos actores: el inicio de las relaciones sexuales, la masturbación como una actividad saludable, los derechos sexuales, el condón como medida preventiva adecuada, y el uso del anticonceptivo de emergencia.

Como ya indiqué, el trabajo de campo de esta investigación lo realicé en 2015; es importante situar varios acontecimientos. El primero fue que el nuevo milenio llegó con la alternancia en el gobierno; el Partido Acción Nacional (PAN), identificado con la perspectiva católica, ganó las elecciones federales, pero para 2006 aún no había cambiado al funcionariado de la Dirección de Material y Métodos de la Secretaría de Educación, que fueron quienes formularon los nuevos contenidos con carácter laico; como respuesta, distintos actores con perspectiva católica hicieron alianza con el nuevo funcionariado de Educación para colocar contenidos más conservadores, pero no pudieron, debido a las intervenciones de organizaciones de derechos sexuales (Díaz, 2017). En 2012, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) volvió a estar en el gobierno y el funcionariado con visión laica regresó a la Secretaría de Educación; además, hubo cambios en leyes y políticas que respaldaron la laicidad en la educación sexual. En 2014 se publicó la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que reconoce

a personas menores de edad como titulares de derechos, de manera que el “derecho de los padres a decidir sobre la educación sexual de sus hijos” quedó desplazado por el principio de interés superior de la niñez. Ese mismo año el gobierno dio a conocer la Estrategia Nacional de Prevención de Embarazo en Adolescentes (Enapea), una respuesta ante el incremento de embarazos en adolescentes durante las administraciones del PAN; mientras que la tasa de fecundidad había mostrado descenso en las últimas décadas, el segmento de mujeres entre 15 y 19 años subió de 64.4% en 2004 a 77% en 2014 (Conapo, 2016). En Jalisco, instituciones con trabajo en género, educación y salud se involucraron en acciones para avanzar en educación sexual; de hecho, pude acceder a las escuelas gracias a que conocí profesorado en algunas actividades derivadas de la Enapea. Por último, desde el año 2000 ha habido avances en visibilidad y reconocimiento de derechos de personas LGBT+: se han realizado marchas por la diversidad en muchas ciudades, así como campañas gubernamentales y de sociedad civil contra el rechazo a la diversidad sexual, se reconoció el matrimonio igualitario y el cambio de identidad de género en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y después en otras entidades, se han generado nuevas posibilidades de inclusión. Durante 2015, en Jalisco se desarrolló una discusión muy visible debido a que una mujer transgénero fue retirada de su cargo como maestra en una secundaria de gobierno por haber asumido su identidad trans; después de una demanda laboral fue reinstalada.¹

Finalmente, es importante señalar que este trabajo muestra una realidad que seguramente se ha modificado, pues las organizaciones conservadoras de Jalisco aumentaron su visibilidad desde julio de 2015, cuando la red “Jalisco es uno por los niños” organizó una marcha;² esta fue una semilla para la formación del Frente Nacional por la Familia, que desde 2016 se ha movilizado en contra de los derechos sexuales. En educación sexual, estos actores realizaron campañas como “No te metas con mis hijos” o “El bus de la libertad”, así como posicionamientos en contra de nuevos contenidos sobre anticonceptivos en primaria y sobre diversidad sexual en

1 <<https://revistaeducarnos.com/sergio-alberto-o-andrea-carolina-el-dilema-de-un-maestro-atrapado-en-su-masculinidad/>>.

2 <<https://www.animalpolitico.com/2015/07/marchan-en-jalisco-a-favor-del-matrimonio-entre-un-hombre-y-una-mujer/>>.

secundaria. El avance de este tipo de actores se observa a escala internacional y marca una nueva etapa en el proceso de secularización, de manera que habría que tener nuevos acercamientos a comunidad escolar.

CONCEPTOS PARA ENTENDER LA LAICIDAD COMO PRÁCTICA Y LA EDUCACIÓN SEXUAL EN AULA

Entiendo la laicidad como el principio político-jurídico que mantiene la autonomía del Estado respecto a los principios y valores personales y religiosos (Blancarte, 2008). Tiene tres componentes fundamentales: libertad de conciencia, autonomía de lo político respecto a las normas religiosas y filosóficas particulares, y no discriminación por motivos religiosos (Bauberot, 2008: 57). En un Estado laico, las leyes y las políticas públicas, incluidas las de educación sexual, se desarrollan con base en fundamentos seculares en los que la ciencia es el argumento privilegiado para definir lo verdadero y lo falso, las acciones se basan en evidencias, y los derechos humanos son el referente ético, especialmente las perspectivas recientes que reconocen las libertades sexuales, la inclusión y la igualdad de género. La laicidad va ligada al proceso de secularización, que se entiende como un proceso de transformación cultural en países occidentales, donde la religión ha ido perdiendo centralidad social y capacidad como discurso dominante, pues ha ido dejando de definir la visión de la realidad, el orden social y la subjetividad (Berger, 1981; Bauberot, 2009). Actualmente se entiende que la secularización no es un proceso progresivo absoluto, sino que existen cambios, continuidades y retrocesos.

El estudio de la laicidad ha permitido conocer aspectos relacionados con religión y política y reflexionar la manera en que las élites políticas involucran sus creencias personales, así como la influencia de las jerarquías eclesiales en el quehacer político y de gobierno (Blancarte, 2008). Mi acercamiento a los debates sobre la educación sexual y los derechos sexuales me permite identificar que existen distintos ámbitos de la laicidad, que se configuran a partir de la diversidad de escenarios y actores que se involucran en disputas sobre la legitimidad de la influencia de los fundamentos religiosos en las leyes y las políticas públicas; por ejemplo, en las discusiones acerca de los contenidos oficiales se involucran principalmente representantes de organizaciones con perspectiva católica que mantienen

autonomía respecto a jerarquías eclesiales; aunque asumen los mismos principios ideológicos (Díaz, 2017), han incidido para posicionar la moral judeocristiana y “el derecho de los padres” en el diseño curricular, la aprobación de libros y la legislación.

El presente trabajo aborda otro ámbito de la laicidad: el de las prácticas cotidianas en escenarios donde se implementan las políticas de educación sexual. Las escuelas son espacios concretos donde se discuten los temas, y hay tensiones entre sujetos que pretenden mantener un orden sexual basado en la moral judeocristiana o transformarlo a partir del reconocimiento de la ciencia y los derechos humanos. En estos espacios no hay intervenciones de instituciones religiosas, pero en las prácticas educativas cotidianas circulan discursos regulatorios de la sexualidad que tienen fundamentos religiosos. Para abordar la laicidad en el aula, parto de la premisa de que la moral religiosa judeocristiana se generalizó, es decir, se volvió parte sustancial de nuestra cultura; los discursos de la sexualidad no siempre son identificados como religiosos por el hecho de que están al margen de rituales y no hay referencias directas a textos como la Biblia o las encíclicas católicas, sin embargo, prevalece cierta sacralización del orden sexual judeocristiano. La generalización, como una de las dimensiones del proceso de secularización, es un fenómeno mediante el cual la religión pasó a un plano discursivo no explícito, en el que permea el mundo desde apariencias seculares y establece las reglas que norman la vida privada (Tschannent, 1991: 409); el cristianismo institucionalizó un modelo de familia “natural”, normas de género y valores sobre la sexualidad que se manifiestan en discursos y prácticas en las escuelas y las aulas.

Los diversos estudios sobre la educación sexual en las escuelas coinciden en que se aplica más como un dispositivo regulatorio que privilegia aspectos de salud y población, con enfoques medicalizados que contrastan con la falta de formación docente, que se centra en los riesgos, y que requiere trascender la perspectiva moral. Martha Villaseñor (2008) en México y Louise Allen (2008) en Nueva Zelanda señalan que los contenidos son distantes de los intereses del alumnado, son heteronormativos, prescriben el matrimonio y evitan temas como el placer, la diversidad sexual y el manejo de las relaciones afectivas. Por su parte, Silvia Martínez (2018) analiza las estrategias de docentes para mantener la atención del alumnado en los temas de sexualidad, con el fin de administrar las expresiones de risa-burla

y conservar el interés, desafío que el profesorado afronta al hacer circular los discursos sobre sexualidad en medio de percepciones estigmatizantes. Catalina Wainerman y Natalia Chami (2014) estudiaron escuelas que impartían educación sexual desde antes de la Ley de Educación Sexual en Buenos Aires de 2006; construyeron cuatro tipos ideales sobre la forma en que se trata el tema: 1) el modelo confesional; 2) el científico enfocado a prevenir consecuencias; 3) el científico enfocado a fomentar responsabilidad; 4) el enfocado al ejercicio del derecho a la sexualidad. Estos enfoques pueden identificarse de menor a mayor secularidad y no necesariamente corresponden a que una escuela sea confesional o laica. Denisse Quaresma da Silva y Óscar Ulloa Guerra (2011) estudiaron escuelas de Brasil, donde la educación sexual es un tema transversal; se encontraron con falta de planeación, diagnósticos y seguimiento; no se hacen intervenciones mientras no se vea solicitud y se pierde la importancia de prevenir situaciones como embarazos tempranos; se normaliza la falta de corresponsabilidad masculina, se estigmatiza la diversidad sexual y se evitan los derechos sexuales. Laura Rangel (2019) documenta la manera en que el profesorado tiende a involucrar sus valores y creencias personales y religiosas cuando imparte clases.

Para analizar la educación sexual en aula es necesario entender: 1) que la regulación de la sexualidad opera a partir de un temor a que se rompa el orden sexual y que ello destruya la sociedad como la conocemos; 2) que la escuela juega un papel relevante como agencia de reproducción social, y 3) que la educación sexual es un campo de lucha por la transformación o la conservación social, pues implica la circulación de discursos que son parte de las múltiples relaciones de poder que atraviesan la sociedad. Por orden sexual me refiero a los límites sociales y culturales que se establecen respecto a las posibilidades de vivir el erotismo, la identidad y el uso del cuerpo, que se mantienen mediante normas y regulaciones (Butler, 2002). Estos límites han sido naturalizados por la moral judeocristiana, que se basa en la idea de una “sexualidad natural” ligada a un sentido reproductivo, un binarismo de género y una heterosexualidad obligatoria, así como por una valoración de la restricción del deseo y una sacralización de “la vida desde la concepción”; se caracteriza también por mayor restricción de libertades y exposición a la violencia sexual para las mujeres. Este orden sexual se mantiene a través de prácticas regulatorias derivadas de una preocupación

acerca de que su transgresión pueda provocar un caos, una especie de deterioro de la sociedad. El cumplimiento de este orden se mantiene mediante la producción de sujetos que se regulan a sí mismos, así como prácticas regulatorias que incluyen la prescripción de comportamientos, así como el estigma, la discriminación y la violencia como mecanismos que desalientan su transgresión.

Parto de la premisa de que las escuelas no están aisladas de lo macrosocial, sino que son sitios políticos involucrados “en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades” (Giroux, 2008: 72), de manera que son instancias reguladoras que contribuyen a mantener el orden sexual. Las escuelas juegan un papel de reproducción social y cultural, pues transmiten valores y significados a través del currículum explícito y oculto, entendido este último como los mensajes, las normas y las prácticas de la vida diaria que no están declarados de forma explícita (2008). Para entender el papel social de la educación sexual, parto de la siguiente idea foucaultiana: “La sociedad está atravesada por múltiples relaciones de poder, las cuales no pueden establecerse ni funcionar sin una producción, una circulación y un funcionamiento del discurso” (Foucault, 1979: 140). Los contenidos de educación sexual son parte de esos discursos que dan forma a la sociedad y poseen implicaciones de poder, pues tienen efectos regulatorios al establecer los límites de lo válido, lo que puede ser nombrado y lo que está dentro del orden social de la sexualidad. La educación sexual es un campo de disputa justamente porque tiene la capacidad de producir cuerpos y subjetividades, pues es una forma en que circulan saberes y normas con los que los sujetos entienden su sexualidad y a sí mismos. La escuela y el aula son espacios de reproducción y de resistencia donde circulan discursos sobre la sexualidad con implicaciones de poder, pues son considerados discursos legítimos y parte constitutiva de la sociedad, y la puesta en circulación de los contenidos oficiales contribuye a mantener o transformar la vigencia de un orden sexual.

CONDICIONES MATERIALES DESAFIANTES PARA LA EDUCACIÓN

No se puede entender un fenómeno como la educación sexual si no se toman en cuenta las condiciones materiales de los espacios de interacción; si bien este trabajo se enfoca en entender el peso de los discursos y las

subjetividades, no se puede menospreciar el dato de que la educación se ve afectada por precariedades de las escuelas públicas o que viven el profesorado y el alumnado. Respecto al alumnado, encontré que los problemas de disciplina, atención e involucramiento en las actividades escolares fueron más difíciles en la escuela 2, ubicada cerca de colonias marginadas; esto posiblemente se relaciona con la poca relevancia con que se ve a la educación en sí misma como parte de los proyectos de vida, debido a que en el entorno hay menos referentes de personas que han estudiado alguna profesión; después de todo, en las escuelas se reproducen y perpetúan las desigualdades sociales. Además, el número de estudiantes por aula dificulta el manejo de grupo; en la escuela 1 el grupo era de 38 adolescentes y en la escuela 2 era de 48. Esta situación dificulta al profesorado conocer las necesidades personales de cada estudiante y requiere que constantemente haga uso de técnicas para mantener la atención, lo que convierte el aula en un escenario de control y ejercicio de autoridad. El profesorado refiere que debe ejercer autoridad y manejar su voz; si la usa a poco volumen, no puede mantener “el orden”, y si la usa muy alto, puede generar agotamiento; buena parte de cada sesión se invierte en revisar tareas y verificar que los estudiantes realicen actividades en equipo, lo que permite al profesorado descansar por momentos.

El profesorado vive limitaciones económicas que dificultan sus posibilidades de actualización; con frecuencia trabaja doble turno para poder completar un ingreso más o menos digno, y es común que no tenga plaza y sus horarios sean parciales, lo que lo obliga a trasladarse de una escuela a otra durante un mismo turno. Esto hace difícil que pueda prepararse por su cuenta, de manera que lo más común es que asista a alguna capacitación cuando la misma escuela lo asigna. Es muy difícil pensar que se pueda mejorar la educación sexual en la escuela si no cambian las condiciones del profesorado y que pueda prepararse para atender las necesidades del alumnado; esta situación afecta la posibilidad de que el profesorado se actualice, de manera que una dificultad para trabajar con los temas es que no ha tenido la oportunidad de reflexionar y documentarse, por lo que su posición ideológica tampoco se actualiza. De hecho, a veces el profesorado conoce poca información aparte de la incluida en el libro de texto.

Entre semana difícilmente nos queda tiempo, algunos utilizamos el sábado para buscar información. Yo tengo 48 horas de clase a la semana, 42 en esta escuela y 6 en otra. Por ejemplo, el lunes entro a las 7:00 de la mañana aquí, salgo a las 9:30 corriendo, porque entro a las 10:00 a la otra escuela. Tengo que irme un poquito antes porque no alcanzo. Mi ingreso es similar al que gana un docente con una plaza de un turno (maestro, escuela 2).

Además, durante 2015 hubo reformas de tipo laboral. El profesorado señaló que cada vez hay menos plazas y que cuando un maestro se jubila es común que sus horas se asignen a varios profesores que tendrán trabajo parcial en distintas escuelas y cuyo trabajo se complica por los traslados, además de que se ven precarizados porque no acceden a las prestaciones que garantiza tener una plaza de tiempo completo.

Muchos maestros se están jubilando y en virtud de ello se están quedando solas las escuelas. Por la modificación de las cuestiones laborales, los maestros que ingresen a la docencia ya no van a tener plazas de base (maestro, escuela 1).

Entre los problemas que enfrenta el profesorado están las carencias de equipo e infraestructura; para presentar proyecciones y videos se necesita solicitar el aula audiovisual o que le presten equipo proyector, el cual es insuficiente para la escuela e implica dedicar minutos a la gestión, lo que reduce el tiempo de trabajo en aula.

Yo acabo de comprar un proyector... porque sólo algunos salones cuentan con uno, y en la otra escuela hay solamente un cañón. En un año que lo pedí no me lo prestaron porque siempre estaba ocupado (maestro, escuela 2).

Una situación particularmente difícil es cuando el profesorado se enferma; un día el maestro de la escuela 2 llegó con gripe (10 de marzo, escuela 2) y durante la sesión constantemente utilizó su posición de autoridad para mantener el control en el grupo con el fin de cuidar sus propias fuerzas. Se puso en silencio, los miraba para esperar a que callaran, caminaba por entre las butacas para vigilar que estuvieran en orden, optaba por que trabajaran en equipos y se dedicaba a supervisar. Estas estrategias para mantener “el

orden” son parte del proceso de resistencia docente ante las condiciones materiales precarias que repercuten en sus propios cuerpos, que utilizan la relación de poder como una estrategia de sobrevivencia.

EL PROFESORADO ANTE LAS EXIGENCIAS EN EDUCACIÓN SEXUAL

El profesorado considera que los contenidos son buenos; cree que son insuficientes pero que representan una parte de la información que las y los adolescentes necesitan. Uno de los desafíos que identifica es que las nuevas generaciones visualizan la sexualidad de manera diferente a como ellos y ellas la vivieron a esa edad, además, se dan cuenta de que tienen relaciones a edades más tempranas; por eso consideran necesaria la educación sexual.

Tengo 26 años dando clases en la escuela, y me acuerdo de que cuando empecé, los niños de tercero, si acaso uno o dos, ya tenían relaciones sexuales. Ahorita los de primero vienen y te dicen cosas que te quedas así sorprendido. La mayoría de los niños de primero ya tienen relaciones sexuales y hay cada vez más embarazos (maestro de la escuela 1, que también es médico escolar).

Esta situación refleja un fenómeno al que me referiré como brecha discursiva, que es una especie de vacío que hay entre los discursos que formaron al profesorado como sujetos, y los discursos y prácticas de las nuevas generaciones. Está configurada por varios elementos que producen una experiencia de la sexualidad distinta a la de generaciones anteriores, pues conviven con nuevos saberes, normas y experiencias corporales. Las y los adolescentes experimentan los cambios de la pubertad a menor edad; además, tienen mayor acceso a información y contenidos sexuales por medios digitales y por educación formal; asimismo, entre ellos circulan nuevos discursos a través de redes sociales. El alumnado está en contacto con noticias, opiniones, imágenes, videos y audios en los que algunos temas se han vuelto más visibles; de hecho, las y los adolescente reconocen que varios de sus compañeros tienen relaciones sexuales, que hay compañeras embarazadas y estudiantes que asumen una orientación no heterosexual. En este panorama, los adolescentes conocen nuevos arreglos de relación en los que el encuentro sexual no implica ser una pareja formal.

Los profesores y las profesoras, especialmente quienes tienen mayor edad, tuvieron una educación sexual muy diferente cuando eran adolescentes, de manera que requieren capacitarse y actualizarse para atender las demandas y necesidades del alumnado. Uno de los desafíos que enfrentan es que los contenidos de educación sexual no se revisan en su formación dentro de las escuelas normales, no hay suficiente capacitación a profesorado en servicio, y con frecuencia ni siquiera tienen idea de cuál es el material adecuado para consultar. Se supone que el saber es lo que da legitimidad al profesorado, pero éste es inaccesible, no todos los profesores tienen acceso a la capacitación. En esta falta de capacitación, la influencia religiosa contra la educación laica impone límites y se detona una lucha de poderes ante el cambio cultural, una disputa por mantener un orden sexual.

En la Normal no hubo una materia que hablara sobre sexualidad. En 2001-2002 nos mandaron a una capacitación; fueron tres días, allí nos hablaron de sexualidad. Nos dijeron que el libro, que por primera vez hablaba sobre sexualidad, lo habían detenido porque el clero había dicho que estaba muy fuerte. Nos prestaron unos libros de esos, supuestamente venía una pareja teniendo relaciones, pero no se veía la pareja, se veía nada más la anatomía, el miembro del hombre penetrando, eso era lo problemático (maestro, escuela 2).³

Otro de los desafíos para el profesorado ha sido el tema de abuso sexual. La Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establece que deben denunciar en caso de conocer la violación de derechos de una persona menor de edad. El profesorado se percibe en una paradoja, pues por un lado se le vigila para que no hable del tema, pero por otro tiene responsabilidad de denunciar y no se siente respaldado por la institución para el proceso jurídico. Esto se dificulta más con la situación actual de violencia; en algunos casos el profesorado tiene alumnado cuyos padres están involucrados en el narcotráfico y el crimen organizado. En 2015 no

3 Las capacitaciones fueron impartidas por el programa Higiene Escolar; en 2007 el gobierno estatal contrató a una organización con perspectiva católica para capacitar (tesis "Actores y discursos en la contienda por educación sexual").

estaba claramente establecido el procedimiento a seguir para la denuncia,⁴ y menos aún los mecanismos de seguridad para protección del profesorado cuando hace la denuncia.

Híjole, si te metes, malo, y si no se metes también; o sea estamos al filo de la navaja; sinceramente es bien difícil caminar por el filo (maestro, escuela 1).

Los maestros refieren que las tensiones con padres de familia relacionadas con la educación sexual no son relevantes. En la escuela 1, un docente comentó que hubo quejas del alumnado y los padres hacia una profesora por abordar los temas, pero sostuvo que se trataba de un asunto personal debido a que no llevaba una buena relación con el alumnado, pero que los temas fueron un pretexto.

Mi compañera anterior llevaba dos años; venían padres de familia reclamándole porque tocaba esos temas, que no eran para que ella los tocara así de fácil. En realidad, los trataba por encimita, era más el ataque porque había aversión de los alumnos hacia la maestra (maestro, escuela 1).

EL ENCUADRE EN AULA

El profesorado utiliza algunas tácticas para prevenir reacciones; son acciones de negociación que le permiten convencer a los padres de familia y además situar las necesidades del grupo. Durante el proceso educativo, va identificando cuáles contenidos puede exponer frente a grupo y va negociando para ampliar las posibilidades. La mediación de los contenidos no siempre deriva de su posición ideológica, sino también de su percepción respecto al riesgo de que haya reacciones de padres de familia; otras veces deriva del temor a que su intervención fomente iniciaciones sexuales entre el alumnado. De hecho, ninguno de los maestros de Ciencias 1 abordó la Cartilla de Derechos Sexuales, que estaba incluida en sus textos. Un

4 El Marco de Convivencia Escolar para el Estado de Jalisco establece un protocolo para acoso escolar, pero no considera los casos en que existen situaciones constitutivas de delito y menos aun cuando suceden fuera de la escuela.

ejemplo de negociación tácita en el aula se muestra con una narración que hizo un maestro:

Llega Pepito con su mamá y le dice: “Oye, mamá, ¿qué es pene?” Cuando el papá llega, la mamá le dice: “Habla con tu hijo, para que le aclares algo”. Cuando Pepito le pregunta: “Papá, ¿qué es pene?”, el papá se pone colorado porque no esperaba que su hijo le preguntara a esa edad eso, y le da toda la explicación: “Es el miembro, etc., etc., es por donde haces pipí, es aquello”. Cuando termina toda la explicación, le dice: “Bueno, pero ¿por qué quieres saber qué es pene?”. Y el niño le dice: “Ah, papá, es que fíjate que en el colegio se murió el jardinero, y las madres nos dijeron que vamos a hacer una oración para que su alma no pene” (maestro, escuela 2).

En esta narración, el maestro establece un acuerdo con el alumnado para hablar de la sexualidad de manera explícita y sin evitar los nombres de los órganos sexuales, pero a la vez se observa un mensaje de currículum oculto: no se tiene que hablar lo que no se esté preguntando; de hecho, el profesorado trata de no tocar los temas que no estén previstos en el programa. El uso de ese cuento como discurso negociador no es circunstancial, pues el maestro refiere que se lo contaron como parte de una capacitación impartida por personal de la Secretaría de Educación; el objetivo declarado era que debían hablar claro con el alumnado, pero no se hablaba del mensaje negociador; tampoco es un recurso nuevo, pues recuerdo que cuando yo era adolescente también lo contó mi maestro de Biología de primero de secundaria al iniciar el tema hace más de 30 años.

Una segunda táctica utilizada por el profesorado es informar directamente a padres y madres para que asuman el hecho de que se revisarán los temas. En este caso no se trata tanto de pedirles autorización como de abrir la oportunidad de intervenir con diálogo para convencer a quienes se opongan a la educación sexual. Aunque parece que subordina el derecho del alumnado al permiso parental, en realidad es un ejercicio para que los padres sepan que los temas se revisarán en aula y se inserta con otra táctica discursiva que desafía a los padres para que traten de explicar los temas y reconozcan que el profesorado tiene mayor preparación; es una alternativa efectiva cuando los padres tienen poca escolaridad.

Normalmente cuando iba a empezar el tema mandaba avisos a los papás para que me los firmaran, pidiéndoles que ellos, en compañía de sus hijos, analizaran todos los temas. Les decía: “Siéntense, analicen los temas..., vean lo que van a trabajar sus hijos, si sus hijos tienen alguna duda, ayúdenme..., si están de acuerdo en que se les imparta esta materia les pido su autorización”. Solamente una vez un señor dijo: “Yo no estoy de acuerdo en que un hombre toque estos temas con mi hija”. Yo le dije: “No hay ningún problema, se vienen usted y su esposa, aquí están los temas, usted desarróllelos”. Al final, el señor se dio cuenta de que no lograba explicarle nada a su hija y me dijo: “Oiga, ¿puede entrar mi hija a ver estos temas? Discúlpeme por lo que dije, es que yo no pensé que conociera esto” (maestro, escuela 2).

Una tercera táctica utilizada para hacer un encuadre fue organizar un buzón de preguntas; se trata de un recurso para conocer las necesidades del alumnado e ir estableciendo las reglas de interacción, pero también es una práctica recomendada en los libros de texto y que el profesorado utiliza para argumentar acerca de las necesidades del alumnado. De hecho, algunos docentes citan las preguntas de buzón para dialogar con padres de familia y convencerlos de que es mejor que el profesorado resuelva las dudas. En los buzones de la escuela 1 y 2 se pudo observar que muchas de las preguntas son sobre aspectos médicos y hay diferencias según el género. Los hombres tienen más inquietudes sobre actividad sexual y algunos cambios físicos; las mujeres se enfocaron más a preguntar sobre salud reproductiva, aunque también hicieron preguntas sobre la vida erótica. Algunas preguntas de los hombres fueron: “Cuando el hombre se excita se le para, pero cuando ellas se excitan ¿qué pasa?”, “¿Si usamos condón es seguro que nos protegerá?”, “¿Cuánto tarda el hombre en eyacular?”, “¿Es cierto que los mezquinos y el acné se deben a que te masturbas?”, “¿Cómo se hace el sexo oral?”, “¿Hasta cuánto puede medir el pene?”, “¿Por qué tengo comezón en los testículos?”, “¿Por qué el pene se para?”, “¿Qué es el coito anal?”. Algunas de las preguntas de las mujeres fueron: “¿Cómo se transmite el sida?”, “¿Cómo se puede evitar alguna infección?”, “¿Qué son los quistes ováricos?”, “¿Qué cuidados debe tener una embarazada?”, “¿Cómo nos podemos cuidar para no quedar embarazadas?”, “¿Qué es el papiloma?”, “¿Cuántos tipos de anticonceptivos hay?”, “¿Si la mujer se

masturba pierde la virginidad?”, “¿A los cuántos años empiezan los sueños húmedos?”, “¿Duele tener relaciones sexuales?”.

EL DESARROLLO DE LAS CLASES

Los primeros temas de clase son las dimensiones de la sexualidad: género, erotismo, vinculación afectiva y reproductividad. Generalmente se tratan sin dificultades, pero evitan profundizar en lo erótico y explican la vinculación con ejemplos de relaciones familiares o amistad. Esta situación de currículum oculto viene desde el programa oficial y también aparece en aula, pues el profesorado elude contenidos y emite mensajes basados en su propia opinión y en su temor a posibles reacciones de la comunidad escolar. Los libros tienen ejercicios de reflexión sobre los roles de género para entender la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres. En la escuela 1, el maestro expresó opiniones antifeministas: nombró de manera descalificadora la “liberación de la mujer” y afirmó que es “una fuente de precarización del trabajo” y que “ya no hay quién se quede con la familia”. Después hubo bromas de alumnos; uno dijo: “Yo lavo y plancho”; cuando el maestro preguntó si era válido que mataran a una mujer a pedradas, otro alumno respondió que sí; posteriormente, varios compañeros platicaban mientras una alumna leía sobre equidad de género. Se trata de una situación de currículum oculto, pues los contenidos fomentan la igualdad de género, pero las prácticas y los mensajes del maestro y otros varones validan la desigualdad y la violencia machista.

En clase se dio mucha relevancia a temas biomédicos como pubertad, embarazo e infecciones de transmisión sexual (ITS). Los docentes utilizaron material audiovisual; esto permitió tener información documentada y mantener la atención del grupo, pues tomar clases en sala de audiovisuales es muy apreciado por el alumnado porque rompe con la rutina del aula. Algunos materiales tienen mensajes con influencia religiosa que no es explícita; por ejemplo, en la escuela se revisó un video de animación sobre pubertad que presentaba personajes desnudos con los nombres de Adán y Eva; después de explicar el desarrollo mostraban el embarazo. Si bien la información sobre los cambios físicos es científica, se identifica el currículum oculto que permite la entrada de contenidos de origen religioso, puesto que

queda implícita una idea creacionista del origen de la humanidad. Además, se asocia la sexualidad con un fin reproductivo desde un régimen de heterosexualidad obligatoria y binarismo sexual. La información sobre métodos anticonceptivos fue completa; los profesores se apoyaron con los libros de texto y videos que abordaron todos los métodos, y fueron claros respecto a que los métodos “naturales” no son eficaces. En el tema de ITS utilizaron algunas imágenes de lesiones, táctica cuestionable porque se enfoca más en el uso del miedo para desalentar comportamientos que en la promoción de prácticas seguras. El alumnado hizo varias preguntas: “¿Dónde se pone el DIU?”, “¿Cómo se pone el condón femenino?”, “¿Puede el hombre usar el condón y penetrar cuando también tienes el condón femenino puesto?”, “¿Se pueden prevenir ITS orinando después de las relaciones sexuales?”. También expresaron algunas dudas sobre los cuidados posparto.

En aula, el abordaje de los cambios físicos durante la pubertad fue motivo de risas cuando se explicaba que a los hombres se les ensancha el tórax y la espalda y les crecen los músculos; en la escuela 2, el maestro sonrió y aclaró que sólo crecen si se hace ejercicio; también preguntaron a qué edad sale el bigote, y el maestro respondió que varía en cada quien. Esto muestra el carácter performativo de los contenidos: el discurso no describe, sino que produce lo que nombra (Butler, 2002); cuando los contenidos informan sobre el cuerpo, se establecen directrices acerca de cómo se supone deben ser los cuerpos de los hombres y de las mujeres. Estos mensajes reflejan la influencia religiosa, pues parte de la idea judeocristiana de que mujeres y hombres somos opuestos y complementarios, además de que tienen estereotipos raciales.

Los últimos temas fueron sobre actividad sexual y derechos sexuales. Los contenidos hablan de la masturbación como una práctica que no causa daño; en aula se leyó la información, pero no hubo comentarios. Sobre relaciones sexuales hubo varias preguntas: “¿Cuando tienes relaciones con familiares los niños salen mal?”, “¿Se puede tener relaciones cuando estás reglando?”, “¿Se pueden usar el condón femenino y el masculino juntos?”, “¿La primera vez sangras?”. Acerca de esta última pregunta, el maestro de la escuela 2 respondió que puede doler, pero que no necesariamente se sangra. En la escuela 1, el maestro explicó qué es el coito; hubo reacción de risas y bromas e inmediatamente se pasó al tema del afecto y con ello se

enlazó el deseo sexual con el enamoramiento. En la escuela 2 se habló del erotismo como asociado a la pareja; se trata de mensajes regulatorios que implícitamente prescriben relaciones monogámicas. En ambas escuelas se enunciaron los derechos sexuales de manera superficial debido a la preocupación de fomentar la libertad sexual. Sobre el aborto, en la escuela 1 el maestro comentó: “Desde que está el nuevo ser en gestación, ya está escuchando”, mensaje que refuerza posiciones contra el aborto; en la escuela 2, el maestro respondió una pregunta y señaló que existen embarazos de alto riesgo en los que es obligatorio el aborto; se trata de un tema que no está incluido en los contenidos oficiales y sobre el cual el profesorado prefiere no hablar para evitar tensiones. En los contenidos toda la información se ajusta al modelo heterosexual y de binarismo de género y se naturaliza; en los videos de la escuela 1 aparece el mensaje acerca de las hormonas como fuente del “gusto por el sexo opuesto”; en este mensaje, el currículum oculto opera a través de la exclusión de información sobre diversidad sexual y de género, contenido que no existía antes de 2017. La exclusión de esos contenidos es una forma en que la educación reproduce el orden sexual heterosexual y binario, de manera que los sujetos que salen de ese modelo no acceden a contenidos que se refieran a sus vidas.

LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

Los alumnos y las alumnas identifican la educación sexual como contenidos sobre higiene, prevención de infecciones y prevención de embarazo; piensan que los cambios en la adolescencia hacen necesaria la información. Consideran que ese es el papel de la escuela y que los contenidos son suficientes y adecuados a sus necesidades; no se cuestionan el hecho de que no se aborden temas como el placer. Dan una relevancia central a la información, lo que habla de la idealización del saber, como si fuera la respuesta ante los desafíos de la sexualidad y como un elemento central en la construcción de sí mismos.

Saber las cosas más claras así, para no tener dificultades. Ya sabemos que es adecuado para nuestra higiene y todo eso. Ahorita en esta etapa se presentan las cosas, los temas que estamos viendo (alumno, escuela 1).

Los alumnos y las alumnas consideran que ya tienen la capacidad de manejar la información; se dan cuenta de la diferencia generacional y discursiva que hace que perciban la realidad de distinta manera, que los presenta ante situaciones y desafíos distintos a los que vivieron las otras generaciones. Es decir, son sujetos construidos desde nuevos discursos y condiciones que los hicieron posibles gracias al proceso de secularización que ha llevado los temas a mayor visibilidad y aceptación social.

Porque tenemos otra forma de pensar, no como antes (alumna, escuela 1).

Los y las adolescentes se perciben como sujetos en transición que requieren una guía de los adultos. Consideran que los padres son los más indicados para orientarlos; argumentan que les tienen más confianza y que son quienes los conocen desde pequeños. Sin embargo, reconocen también la importancia de la escuela para darles información, como si los valores provinieran de las familias y los saberes válidos, de la escuela.

Porque tenemos más confianza con nuestros papás, porque nos conocen por dentro y por fuera. Claro, ellos [los maestros] saben lo que sigue, lo que nos pueden enseñar (alumno, escuela 1).

Una de las situaciones de riesgo que comparte el alumnado es que vive hostigamiento sexual por parte de personas adultas a través de medios cibernéticos. Una alumna refirió que se da cuenta de que alguien que la contacta no es de su edad porque usa palabras distintas a las que usan los adolescentes, como decirle “reinita” o “princesa”. Esta es una de las razones por las que consideran importante la educación sexual.

Algo con lo que no están de acuerdo es que se les regulen las relaciones afectivas; se les prohíben acercamientos físicos que reflejen noviazgos, incluso cuando los muchachos llevan flores a alguna muchacha, el profesorado se las quita. Al parecer, existe el temor de que se pierda el control de la situación, que los adolescentes tengan relaciones sexuales y que terminen en embarazos. Estas prácticas regulatorias parecen altamente legitimadas en la institución escolar; una de las preocupaciones es que las y los adolescentes tomen decisiones o tengan descuidos que repercutan de manera negativa en su proyecto de vida, pero también hay un trasfondo moral y un intento

de evitar acusaciones de padres y madres de familia, que responsabilicen al profesorado de lo que suceda.

Los prefectos no te dejan tener novio; si traes una rosa te la quitan, si nos ven agarrados de la mano nos separan. Una vez [un compañero] se estaba abrazando con su prima y se los llevaron (alumno, escuela 2).

No deberían de prohibirnos eso, nos deberían dejar mostrar nuestros afectos, pero no de forma vulgar; no haciendo cosas indebidas, por ejemplo, agarrar las partes íntimas de la pareja, que haya besos y cosas permitidas (alumna, escuela 2).

LOS ESTIGMAS Y LA VIOLENCIA COMO REGULACIONES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Como señala Héctor Domínguez Rubalcaba (2015), las violencias sexogenéricas, contra las mujeres o contra las comunidades de la diversidad sexual, son expresiones de una normativa patriarcal. En las escuelas existen prácticas de acoso homofóbico contra hombres afeminados y de estigmatización de mujeres adolescentes que inician relaciones sexuales; considero que estas prácticas tienen un carácter regulatorio y constituyen formas de currículum oculto encaminadas a mantener el orden social “legítimo” de la sexualidad a través de sanciones traducidas en violencias.

En las escuelas urbanas se está haciendo visible la diversidad sexual; se observan muchachos con expresión femenina y que se asumen como homosexuales, parejas de mujeres adolescentes, y personas que se acercan al profesorado para expresarle que tienen una condición transgénero. Principalmente los varones agreden de manera verbal a sus compañeros que salen del modelo heterosexual, lo cual es motivo de intervención del personal escolar y de sanción. Las agresiones no son físicas, pero operan como un mecanismo que sanciona a quienes se salen del orden sexual y a la vez como una manera en que los varones afirman su masculinidad heterosexual ante los demás.

Siempre es la botana; si a un hombre no le gustan las mujeres, le decimos cosas, no le pegamos, nomás gritamos “joto” o “maricón”, pero si el maestro te ve, te regaña, te lleva a la dirección, te expulsan (alumno, escuela 1).

Estas prácticas discursivas muestran el papel regulatorio del acoso escolar como una cita del orden sexual y de género, un ejercicio del poder como forma de afirmación masculina, y a la vez un castigo por romper con la heterosexualidad obligatoria. Generalmente los varones de escuelas urbanas dicen que no hay golpes, las mujeres sí hablan de que los golpean; estas distintas percepciones muestran que los hombres no reconocen su violencia cuando no son golpes físicos fuertes y la consideran “juego”.

[A un alumno “afeminado”] a veces lo discriminan o le hacen burla por cómo es él; le dicen que “jotito” y así, o le tiran indirectas y ese tipo de cosas. Algunas mujeres también les dicen, pero regularmente nosotras somos las que nos juntamos con ellos. A veces los amenazan o les dan zapas (alumna, escuela 2).

Pero la diversidad sexual es un tema que pone en evidencia un proceso contradictorio en la convivencia escolar: por un lado se reproducen los estigmas y rechazos que contribuyen a mantener un orden sexual tradicional, pero a la vez se transita hacia un proceso de inclusión, pues los hombres comienzan a cuestionar la exclusión y a pensar a sus compañeros como parte de su unidad escolar, especialmente ante la importancia de protegerlos de la violencia homofóbica; de esta manera se reproducen valores sociales pero también se transforman. Aunque es menos visible el rechazo a lesbianas, también está presente.

Hay apodos como “joto” o “perra”; nosotros todo lo decimos jugando, no lo hacemos para agredirlos, todos nos queremos unos a otros (alumno, escuela 2).

En la convivencia escolar se observaron también procesos de resistencia en los que se visibilizan algunas identificaciones alternativas a la masculinidad tradicional. Por ejemplo, en la escuela 2, un adolescente de tercer grado pedía a sus compañeros que lo llamaran “La Perra”; esta era una manera de presentarse como un sujeto fuerte y subvertir el acoso que vive debido a tener una expresión de género masculina y femenina al mismo tiempo.

Otro de los muchachos del mismo grupo reconoció que mira de manera insistente y con implicación sexual a sus compañeros; esto muestra que las relaciones de poder no son fijas ni unilaterales y que el poder puede ejercerse desde lo subalterno; al respecto, los compañeros no expresaron molestia ni haberse sentido acosados. En este grupo se identificó una relación de mayor inclusión debido a la presencia de compañeros abiertamente homosexuales; aunque persiste la burla reguladora y diferenciadora como forma de mantener el orden o de afirmar la masculinidad, también hay aceptación.

Otra de las prácticas regulatorias que se desarrollan en la convivencia es la estigmatización de las adolescentes que inician relaciones sexuales; se trata de actos de vigilancia para garantizar la abstinencia, así como de castigo por tener relaciones sexuales y transgredir la moral judeocristiana que impone la virginidad a las mujeres. En las escuelas reportaron conocer casos de chicas que compartieron fotos semidesnudas o desnudas y que fueron expuestas por muchachos a través de algún sitio virtual. Algunas adolescentes ejercen también prácticas regulatorias contra sus compañeras.

Entre nosotras se corre la voz de que alguien está embarazada cuando en realidad no lo está, es una forma de balconearla si ya tuvo relaciones sexuales. A las que ya tienen relaciones les dicen muchas cosas feas. Si se toman fotos desnudas y las mandan a sus novios, ellos nos las pasan (alumna, escuela 2).

Hay discriminación por tardar en hacerlo o que lo haces muy rápido. Se corre el chisme de que ya tuviste relaciones y ya eres una “tal por cual”, o que no lo has hecho y eres la virgen (alumna, escuela 2).

En la dinámica de relaciones, los hombres se comparten información acerca de quiénes han tenido relaciones sexuales; eso les permite seguir teniendo actividad sexual sin responsabilidad emocional. Un maestro platicó una anécdota de cuando una alumna se acercó para preguntarle sobre la pastilla del día siguiente. En esa conversación ella afirmó que lo hizo con un muchacho de la escuela porque le gustó —“lo hice con uno de experiencia”— y que después vería si quería volver a hacerlo con él. El maestro dijo que le explicó: “El chavo tiene amigos y es posible que les pase la voz: ‘Esta chava jala’, y ellos te empezarán a buscar para lo mismo”. A las dos semanas la

chica le comentó al maestro que tenía razón: “Otros chavos que se juntan con él me han estado buscando” (anécdota del maestro de escuela 2).

Se reconoce que existe el acoso por parte de varones, lo que es muy cuestionado. También se identificaron situaciones de poder que se subvierte, como es el caso del acoso de mujeres a hombres; se identificó la presencia de casos de alumnas de tercer grado que buscan novios de primero y les piden acercamientos eróticos para los que los muchachos no están listos. Es una práctica que subvierte el orden de género y transgrede la moral sexual tradicional; y no queda libre de estigma a pesar de que el entorno ha cambiado y es más permisivo: esas jóvenes son percibidas de manera negativa.

Sí se da mucho aquí, muchachas que ya están muy desarrolladas y los hombres empiezan a decirles piropos o esas cosas, o pasar y un agarrón o algo. Pero se da más en las mujeres, ya son como más respetuosos los hombres (alumno, escuela 1).

REFLEXIONES FINALES

El acercamiento a la educación sexual como una práctica de la laicidad permitió documentar que la autonomía de la educación respecto a lo religioso no es completa, debido a la falta de formación docente, las tensiones sobre los temas y la preocupación del profesorado acerca de que sus intervenciones generen comportamientos que rompan el orden sexual establecido por la moral judeocristiana.

Pude identificar una brecha discursiva que constituye un obstáculo para que el profesorado entienda la experiencia de la sexualidad que viven las y los adolescentes, debido a diferencias generacionales en medio de un proceso de secularización. Esta brecha sólo podrá solventarse si se desarrollan procesos de formación docente para el manejo de los contenidos. La actualización queda como un proceso que el mismo profesorado resuelve, pero uno de los obstáculos para que esto sea posible es la precarización y saturación de su trabajo; es muy difícil pensar que la educación mejore si no mejoran las condiciones materiales de las escuelas y del profesorado.

En el aula se redefinen los márgenes de lo tratable; es un espacio donde se observa la paradoja de que se espera que las y los adolescentes tengan desarrollo integral, pero a la vez se experimenta preocupación de que ejerzan

libertades. El profesorado utiliza tácticas discursivas que le permiten gestionar apoyo del alumnado y los padres o madres de familia. Los temas más asimilables se relacionan con saberes médicos que regulan el cuerpo de los sujetos, pero dan respuesta sólo a una parte de las necesidades del alumnado. Los temas relacionados con el placer y con formas de vivir la sexualidad más allá del modelo dominante siguen siendo asignaturas pendientes.

Se observa un currículum oculto en el que se filtran mensajes basados en la moral judeocristiana, tanto en las clases como en la convivencia escolar. Se trata de discursos y prácticas que prescriben un modelo de sexualidad y proscriben a quienes salen del mismo. La falta de espacios de formación, actualización y acompañamiento del profesorado es un elemento importante que mantiene vigente estas prácticas debido a la falta de reflexión, pues frecuentemente el profesorado no se da cuenta de estos elementos debido a que la moral sexual judeocristiana ha permanecido en los discursos modernos y su normativa se percibe como natural. Otro factor importante es la preocupación que experimenta el profesorado respecto a reacciones por parte de las familias del alumnado o que sus intervenciones detonen pérdida del orden social de la sexualidad.

El principal aporte de este trabajo consiste en observar el aula como un escenario más cotidiano de disputa por la laicidad y entender a esta última como práctica más que como una situación normativa de autonomía de lo político sobre lo religioso. Asimismo, presenta narrativas de los actores que dan cuenta de una lucha por los significados de una manera compleja y no se limitan a la generación de tipologías, como es el caso de algunos textos revisados. De esto deriva una de las limitaciones del estudio, que es el hecho de que no existen suficientes análisis con los cuales dialogar; esto se debe a que los estudios sobre laicidad suelen enfocarse en la relación entre las élites políticas y las religiosas, mientras que los estudios educativos sobre sexualidad no identifican el elemento de la laicidad porque no visualizan el aspecto religioso que subyace al manejo de contenidos. Por otro lado, la riqueza de las narrativas recuperadas en el texto no es desmenuzada por completo, sino que podría reinterpretarse con otras categorías, por ejemplo, desde los estudios de género.

Es necesario seguir investigando otros aspectos de la laicidad como práctica en la educación sexual; esto implica analizar otros temas, como la posición de los padres y las madres de familia, lo que acontece en espacios

rurales o con mayor presencia religiosa, así como en escuelas particulares. También es necesario regresar a espacios escolares para documentar los efectos de los debates sobre educación sexual en los últimos años, en los que el país y el mundo han experimentado el fortalecimiento y la visibilidad de actores que se posicionan en contra de la educación sexual, el feminismo y los derechos sexuales; pues han tenido fuerte presencia desde 2016.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, Louise (2008). "They think you shouldn't be having sex anyway. Young people's suggestions for improving sexuality education content". *Sexualities* II (5): 573-593. Disponible en <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1363460708089425>>.
- Bauberot, Jean (2008). "Transferencias culturales e identidad nacional en la laicidad francesa". En *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, 47-58. México: El Colegio de México.
- Bauberot, Jean (2009). "Secularisation et laïcization". En *Secularisations et laïcités*, 13-58. Japón: Haneda Masashi.
- Bauman, Zygmunt (2010). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Berger, Peter (1981). *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona: Cairós.
- Blancarte, Roberto (2008). "Introducción. El porqué de un Estado laico". En *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, 9-47. México: El Colegio de México.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan; sobre los límites materiales y discursividad del "sexo"*. México: Paidós.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Situación de la salud sexual y reproductiva, República Mexicana*. México: Conapo.
- Díaz, Armando (2017). "La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI" [en línea]. *Debate Feminista* 53: 70-88. Disponible en <<https://www.elsevier.es/es-revista-debate-feminista-378-articulo-la-contienda-por-contenidos-educacion-S0188947817300038>>.
- Díaz, Armando (2018). *Laicidad y educación sexual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas. Disponible en <<http://catedra-laicidad.unam.mx/detalle-jorge-carpizo/761/35-Laicidad-y-educaci%C3%B3n-sexual>>.

- Díaz, Armando (2021). “Las disputas por la educación sexual en un Estado laico”. En *Religión, género y sexualidad, entre movimientos e instituciones*, coordinado por Karina Bárcenas y Cecilia Delgado, 247-282. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. Disponible en <<https://www.iis.unam.mx/religion-genero-y-sexualidad-entre-movimientos-e-instituciones/>>.
- Domínguez Rubalcaba, Héctor (2015). “Atisbos a la subjetividad de los victimarios en el cine y el ciberespacio en México”. *Iztapalapa, Agua sobre Lajas. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 79: 93-110.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1986). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1992). *El orden del discurso. Lección inaugural en el College de France, 2 de diciembre de 1970*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, Michel (1994). “Diálogo sobre el poder”. En *Obras esenciales*, vol. III, 59-72. México: Paidós.
- Foucault, Michel (2007). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (2008). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Gundermann Kroll, Hans (2008). “El método de los estudios de caso”. En *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, compilado por María Luisa Tarrés. México: El Colegio de México, pp. 251-288.
- Martínez, Silvia (2018). “Estrategias docentes de control-permisividad para abordar contenidos sobre sexualidad en el aula de la escuela secundaria mexicana”. *Tecné, Episteme y Didaxis*, número extraordinario.
- Molina Fuentes, Mariana Guadalupe (2016). “Buenos católicos y buenos ciudadanos. Socialización de valores en adolescentes de escuelas religiosas en la Ciudad de México”. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. México: El Colegio de México.
- Münch, Richard, y Neil Smelser (1994). “Los niveles micro y macro en relación”. En *El vínculo micro-macro*, de Alexander Giesen, Richard Münch y Neil Smelser, 429-465. México: Universidad de Guadalajara.
- Quaresma da Silva, Denisse, y Óscar Ulloa Guerra (2011). “Embarazo en adolescencia y educación sexual: un análisis en escuelas del sur de Brasil sobre las prácticas e implicaciones de la perspectiva de género” [en línea]. *Analíticos de Políticas Educativas* 19: 1-23. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735014.pdf>>.
- Rangel, Laura (2019). “Educación sexual en las escuelas mexicanas: entre el discurso científico laico y la moral religiosa” [en línea]. *Palabra* 17 (2): 270-288. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461196>>.
- Tschannent, Olivier (1991). “The secularization paradigm. Systematization”. *Journal of the Scientific Study of Religion* 30 (4): 395-415.

- Villaseñor, Martha (2008). “Qué sabemos de la perspectiva que los adolescentes tienen sobre la sexualidad y la educación sexual”. En *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*, coordinado por Claudio Stern, 73-114. México: El Colegio de México.
- Wainerman, Catalina, y Natalia Chami (2014). “Sexualidad y escuela, perspectivas programáticas posibles” [en línea]. *Analíticos de Políticas Educativas* 22 (45): 1-14. Disponible en <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1744/1263>>.
- Weber, Max (2008). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
-

Armando Javier Díaz Camarena

Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología por El Colegio de México. Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación. Temas de especialización: laicidad, derechos sexuales, diversidad sexual, masculinidades. Av. Ramón Corona 2514, Nuevo México, 45138, Zapopan, Jalisco.

