



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

“El discurso de la sexualidad y de los Derechos Humanos en disputa:
La performatividad de la defensa del PIN Parental en los parlamentos
estatales en México en 2020”

Tesis para obtener el grado de licenciado en ciencias de la
comunicación

Presenta

Juan José Pablo Silván

Asesor

Mtro. Rubén Hernández Duarte

Ciudad Universitaria 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos y dedicatoria	4
Introducción: “Con nuestros hijos, no”	6
Nota metodológica.....	10
Etapas de la investigación	12
Organización capitular	19
Capítulo 1: Genealogía de la disputa política alrededor del discurso de verdad sobre la sexualidad	21
Introducción	21
Panorama de la niñez en México previo a la discusión acerca de la educación sexual.....	22
Breve recuento histórico de la educación en México hasta la consolidación de la Revolución ...	28
El origen de la educación sexual en el mundo	43
La historia de una disputa: La historia de la educación sexual en México	46
Conclusión	57
Capítulo 2: La construcción del objeto de estudio: El marco teórico	60
Introducción	60
Arena de disputa política: Comunicación política.....	61
Discurso de verdad sobre la sexualidad como construcción ideológica.....	66
Educación sexual	70
Estado-nación moderno mexicano	71
Género.....	79
Ideología.....	81
Marcos de referencia	87
Niñez.....	88
Veto educativo parental a la perspectiva de género y educación sexual integral (PIN parental).....	89
La Política/Lo Político	90
Sexualidad	93
Uso ideológico del discurso.....	96
Capítulo 3: El objeto en disputa: El discurso de verdad sobre la sexualidad	103
Introducción	103
La medida representativa: El PIN Parental.....	106
Iniciativas que defienden el mecanismo del PIN Parental	108

La apelación al Estado laico: Los límites del Estado	121
La perspectiva “familia”	123
Discurso de verdad propuesto	125
Visión esencialista/naturalista de género	126
La relación entre sexualidad y moralidad	131
Visión de mundo defendida	136
El marco de referencia “la familia”	137
Niñeces y adolescencias como sujeto-objeto propiedad de la familia	151
Conclusiones	159
Capítulo 4: La construcción del adversario	169
Introducción: Mecanismos discursivos usados para defender tal visión.....	169
La narrativa propuesta: Lucha contra un gobierno totalitario.....	171
La perspectiva de género denostada	176
La construcción discursiva del miedo.....	198
Conclusiones	208
Capítulo 5: Conclusiones: La sociedad en transformación	217
La disputa alrededor de la secularización y el laicismo.....	219
El marco de referencia “familia” en disputa	226
Educación sexual integral y derechos humanos de las niñeces y adolescencias.....	233
La construcción afectiva del amor como cuidado para el porvenir	238

Agradecimientos y dedicatoria

Pero si Dios es los árboles y las flores
y los montes y la luna y el sol
¿Para qué le llamo Dios?
Le llamo flores y árboles y montes y sol y luna;
porque si él se hizo, para que le viera yo,
sol y luna y flores y árboles y montes,
si él se me apareciera como árboles y montes
y luna y sol y flores,
es que quiera que le conozca
como árboles y montes y flores y luna y sol.
Fernando Pessoa – “El guardador de rebaños”

Agradezco primeramente a mi Señor y Salvador, el Dios revelado en la Persona de Jesucristo, conformado por la Santa Trinidad del Dios Padre, el Dios Hijo y el Dios Espíritu. Al Dios YHWH sea la honra y la gloria por los siglos de los siglos. Para mi Señor está dedicada, en primer lugar, esta tesis.

Agradezco grandemente a mi mamá Lucy Silván y a mi papá Antonio Lara por su apoyo, respaldo, compañía, cuidado y consejo que durante estos años me han dado. Sin su paciencia y amor no hubiera podido lograr lo que hasta ahora he podido hacer. De todo corazón, gracias, y espero confiado en que esta tesis sea muestra de mi profundo agradecimiento para con ustedes.

A mi abuelita María de la Luz Delgado Méndez, a quien llamo de cariño “la güita”. Muchísimas gracias, güita, por apoyarme todo el tiempo que estuve en la carrera, por desvelarte acompañándome a hacer tarea, por levantarte temprano conmigo para irme a dejar a la parada de mi camión. Muchas gracias por todo tu apoyo, este logro también es tuyo, güita, y tras estos años, finalmente puedes celebrar con tu primer nieto licenciado.

A Pedro Meré Calleja, Hugo Cesar Ríos Berrocal, Carlos Gómez, Lemuel Sandoval, Dany González, Oseas Ramos y el resto de Santos Herejes, gracias por su compañía a la distancia, tanto como hermanos en la fe, como en la amistad.

A mis amigos Alejandro Flores y Yojamín Pérez, muchas gracias por siempre creer y confiar en mi desde que estábamos en la carrera. Sin ustedes no lo habría logrado.

También les agradezco a Francisco Cambambia, Jorge Almaraz y Carlos Castro por estar ahí en los momentos en que más los necesité.

A mi iglesia, pastores que me han acompañado, amigos y amigas que siempre han estado, de todo corazón, muchas gracias, este logro también es suyo.

Introducción: “Con nuestros hijos, no”

En enero del año 2020 arribó desde las tierras ibéricas una propuesta legislativa que algunos sectores de la sociedad abrazaron calurosamente. Comenzando por la zona del Bajío Mexicano, siguiendo por el norte neoleonés y chihuahuense, empezaron a aparecer a lo largo y ancho del país diversas iniciativas que pretendían implementar la misma medida que en España comenzaba a verse aplicada en el ayuntamiento de Murcia.

Tal fue la popularidad de dicha propuesta española que el 5 de julio del 2020, la Secretaría de Gobernación (SEGOB) emitió un boletín donde se pronunciaba en contra de la susodicha medida. Para colmo, en mayo del 2020, meses antes del boletín de SEGOB, el congreso de Aguascalientes aprobó tal medida, legitimando la posición de los grupos conservadores y contrarios a la educación sexual. Esta decisión, afortunadamente, fue echada para atrás por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en octubre del 2021.

El “PIN Parental” fue el nombre con el que se popularizó dicha medida. Propuesto por el Partido de ultraderecha, Vox, es una medida jurídica que consiste en mostrar a los padres y madres de familia, por adelantado, los planes de estudio, programas de materias, eventos extracurriculares y talleres o alguna otra actividad relacionada con la educación sexual, con el propósito de que ellos puedan consentir que sus hijos e hijas puedan participar en tales actividades, o de lo contrario, que se les ponga otra actividad.

La propuesta del PIN nace del desacuerdo de muchos padres y madres en que su descendencia participe en actividades de la Educación Sexual Integral, por temor de que dispongan de información acerca de las orientaciones sexuales, las identidades de género, actividades como la masturbación o las relaciones sexuales a temprana edad. Por ello, la medida nace para evitar que sus hijos e hijas accedan a dicha educación.

En México, en 2019, se aprobó en el Congreso de la Unión una reforma a la Ley General de Educación a nivel federal que, entre otras cosas, elevó a rango constitucional a la perspectiva de género como eje fundamental para la educación básica y media superior. En consecuencia, los distintos parlamentos y congresos estatales debían armonizar sus constituciones y legislaciones locales con el cambio efectuado a nivel federal.

Aprovechando dicha coyuntura, distintos grupos sociales y políticos comenzaron a presentar sus iniciativas proponiendo medidas parecidas al PIN Parental, adaptadas a la realidad mexicana, dando como resultado la llegada de 25 iniciativas legislativas, tres participaciones en pleno en tres entidades federativas y una reforma legislativa publicada. Estas propuestas y participaciones fueron presentadas entre el 28 de enero y el 19 de noviembre del 2020.

Los partidos que las presentaron fueron el Partido Acción Nacional (PAN), el Partido Encuentro Social (PES), el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el partido Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), el Partido Nueva Alianza (PANAL) y el Partido Verde Ecologista de México (PVEM).

Los documentos legislativos del PAN fueron 14 iniciativas, de las cuales una fue en coalición con el PRD, dos participaciones en pleno, de las cuales una fue en coalición con el PRD y el PANAL, y una reforma. El PES, por su parte, presentó ocho iniciativas y una participación en pleno. Los partidos PRI y Morena publicaron una sola iniciativa. Finalmente, se registró una iniciativa presentada por la coalición del PES, PAN y el PVEM.

Las iniciativas del PAN en solitario fueron la de la Ciudad de México del 20 de febrero, Baja California del 28 de febrero, la de Guanajuato del 5 de marzo, dos de Guerrero del 5 de marzo, la de Durango del 11 de marzo, otra de Durango del 12 de mayo, la de Quintana Roo del 27 de julio, la de Coahuila del 14 de agosto, la de Zacatecas del 29 de agosto, la de Michoacán del 2 de septiembre, la del Estado de México del 17 de septiembre y la de Jalisco del 16 de noviembre.

Las iniciativas del PES en solitario fueron las de Querétaro del 28 de enero, Nuevo León del 29 de enero, la de Hidalgo del 12 de marzo, la de Veracruz del 7 de julio, la de Tlaxcala del 22 de septiembre y la de Baja California Sur del 19 de noviembre. Además de estas seis iniciativas, se añaden dos más del diputado independiente José Manuel Sepúlveda del Valle, quien, pese a no estar afiliado a un partido, en sus iniciativas señala su cercanía con el PES y su bancada, razón por la cual se incluye en este grupo.

En cuanto a las cuatro iniciativas restantes, dos fueron propuestas de forma unipartidista, como es el caso de la presentada en Chihuahua el 4 de febrero por el PRI y la iniciativa de Tabasco fechada el 4 de noviembre, presentada por Morena. Las dos propuestas legislativas restantes fueron presentadas en coalición, siendo la primera la que entregaron el PAN y el PRD en Aguascalientes el 28 de enero y la otra fue entregada en Oaxaca por el PES, el PAN y el PVEM el 11 de agosto.

En cuanto a las tres participaciones en pleno mencionadas, se registraron dos panistas, correspondientes al Estado de Aguascalientes y de Sinaloa, y una se registró en Veracruz, dada por el PES. Vale la pena señalar que la participación en el pleno de Aguascalientes corresponde a la sesión en la que se aprobó el PIN Parental como parte de su armonización con la legislación federal.

Al revisar todos y cada uno de estos documentos, resalta el hecho de que no todos hablan del PIN Parental, ni lo abordan de la misma manera, pero cada uno de ellos tiene la misma intención, lo que aquí he decidido nombrar **el veto parental educativo**, puesto que nace de la misma motivación del PIN Parental, que es el impedir que las niñas y adolescencias tengan acceso a la educación sexual integral.

Visto *a priori*, parecería que se trata de un problema burocrático y si se quiere, partidista, donde distintos grupos políticos pelean por ganarse la representación social y los espacios de toma de decisiones. Sin embargo, al observar detenidamente los argumentos y acciones políticas que distintos grupos sociales

han llevado a cabo con la intención de limitar la educación de las personas menores de edad, entonces estamos frente a una problemática social más profunda.

Lo primero que resalta es que no se trata de un solo partido político, como pudiera ser el PES, ni tampoco de solamente un lado del espectro ideológico como la derecha, puesto que partidos de centro como el PRI o de centro izquierda como Morena o el PRD también presentaron o sustentaron iniciativas del veto parental educativo. Esto implica que se trata de un problema más complejo y enmarañado que va más allá de la disputa electoral, puesto que tiene raíces sociales, políticas y hasta económicas que motivan la discusión acerca de la educación sexual dada a las personas menores de edad.

Lo segundo que resalta es que los grupos sociales que apoyan en el espacio público medidas como el veto parental educativo tienen en común el sostener luchas como penalizar el aborto, impedir los matrimonios igualitarios, oponerse a la adopción homoparental, promover la transfobia, es decir, se trata de grupos con una agenda política centrada en impedir cualquier tipo de avance en los derechos sexuales y reproductivos.

Es precisamente su oposición a lo que denominan como *ideología de género* que sustenta el concepto clave y base de esta tesis, a saber, **el discurso de verdad sobre la sexualidad**. De acuerdo con Michael Foucault en su *La verdad y las formas jurídicas*, la verdad es el resultado de una lucha política.

Con ecos de los pensamientos de Nietzsche, Foucault retoma la noción nietzscheana de la invención de la verdad para expresar que en sociedad lo que se asienta como verdad es siempre el resultado de una disputa política. La disputa por el ejercicio del poder y de imposición del discurso es lo que la verdad oculta al presentarse como un concepto ahistórico e incluso, transparente, puesto que ayuda a invisibilizar la contingencia, historicidad y fragilidad que tiene el discurso asentado como verdad.

En el caso de la sexualidad, estos grupos parecen sostener un discurso de verdad, puesto que buscan imponer una forma de comprender la sexualidad, de ejercerla y

de enseñarla a las niñas y adolescencias. Para que tal discurso, a nivel político, siga teniendo la potencia de ser considerado como discurso de verdad, sus enunciadores, es decir, quienes lo producen y reproducen, deben tener la legitimidad de ser tales emisores.

En otro texto de Foucault titulado *El orden del discurso*, el filósofo francés expone que las condiciones para que un discurso sea construido o performado son de carácter externo e interno. Las condiciones externas tienen que ver con las sociedades discursiva o de verdad, aquellas socialmente validadas y legitimadas para enunciar dicho discurso normativo; mientras que las condiciones internas tienen que ver con la construcción misma del discurso y su pragmática o ejecución en sociedad. En este caso, la tesis recupera tales dimensiones de la construcción discursiva para analizar el discurso esgrimido por los proponentes del PIN Parental.

Nota metodológica

La presente tesis busca responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué verdades acerca de la sexualidad, en general, y de los derechos de la niñez, en particular, son performados por la propuesta legislativa del PIN Parental en Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, la Ciudad de México, Coahuila, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas?*

La hipótesis que la presente sostiene es que *la propuesta del PIN Parental es una tecnología del poder regulatorio cuya principal finalidad consiste en la materialización de la verdad de la sexualidad esgrimida por la familia y grupos conservadores afines en los cuerpos, saberes y prácticas de (y en torno a) la niñez, buscando tornar a estas personas dependientes de la mediación de dichas instituciones para poder acceder a su cuerpo en tanto cuerpo sexual y sujeto de la sexualidad; pero terminando por repercutir en disminuir el disfrute y libre ejercicio de los derechos sexuales de la niñez mexicana.*

Los objetivos planteados para dicha investigación parten del general que es comprender el uso del discurso ideológico de la posición proponente del PIN Parental y medidas legislativas adyacentes, sus alcances y posibles repercusiones en la educación de las niñas y adolescencias mexicanas. Los tres objetivos particulares son el identificar la coyuntura histórica en la que se encuentran las discusiones legislativas alrededor del PIN Parental para poder comprender esta disputa política; el señalar la construcción discursiva empleada por los defensores de lo que en esta tesis se ha dado de señalar como veto parental educativo, y el exponer las consecuencias lógicas a las que lleva la posición defensora del PIN Parental como una forma de visibilizar este fenómeno político.

Para poder responder a tal pregunta y comprobar la hipótesis desde aquí esgrimida, se elaboró una investigación de corte documental, cuyo fundamento metodológico es la vigilancia epistémica. De acuerdo con Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2002), la validez epistémica de las ciencias sociales es el cuestionamiento de las opiniones y presupuestos sociales, así como un distanciamiento del objeto por parte del investigador y finalmente la construcción científica de dicho objeto.

La forma en la que opera la vigilancia epistémica es mediante el constante cuestionamiento y modelamiento del diseño y ejecución de la investigación. Primero, observa cuales son los obstáculos epistemológicos que enfrenta el investigador, tanto en el objeto, como, sobre todo, en sus propios supuestos y fundamentos de su forma de hacer ciencia. (García-Salord, 2012)

Posteriormente, establece una distancia con el objeto de estudio. Después, realiza la ruptura con el objeto mediante, primero, la construcción de un dispositivo teórico que le permita elaborar discursivamente e interpretar a su objeto de estudio, y posteriormente elabora las herramientas metodológicas para estudiar a su objeto. Luego, modela a su objeto de estudio y la forma en la que ingresa a investigarlo mediante un constante cuestionamiento interno del investigador, de sus presupuestos y de los fundamentos de las teorías elegidas, los métodos utilizados

y las técnicas escogidas. Finalmente, ejecuta la investigación modelada con un espíritu crítico. (García-Salord, 2012)

Etapas de la investigación

Partiendo de esta base metodológica, el modelado del problema de estudio se dio en cuatro momentos. El primer momento fue una primera investigación hemerográfica que permitiera profundizar en las prenociones que se tenían respecto del PIN Parental. En esta primera etapa se contempló el tiempo social y político, así como los grupos que promovían tal medida, así como la magnitud, es decir, la extensión de entidades federativas que manifestaban este fenómeno.

En función de la primera investigación, se realizó un segundo momento, contemplado como el estado del arte. En función de este mismo, se comenzó a diseñar el dispositivo teórico y metodológico que sustentaba la presente tesis. Este segundo momento generó la posibilidad de realizar una ruptura epistemológica para diseñar el andamiaje teórico.

El tercer momento fue la construcción del dispositivo teórico cuyo propósito fue dar las condiciones de posibilidad para construir e investigar al problema de investigación. La red que se articuló en este momento se gestó alrededor de las categorías analíticas de comunicación política, género, Estado moderno mexicano, uso ideológico del discurso, niñez, discurso de verdad sobre la sexualidad y educación sexual.

La siguiente etapa fue la modelación del problema de investigación. Puesto que las categorías analíticas estaban articuladas en la red teórica, la mismas tuvieron la potencia heurística de apuntar las dimensiones que contemplaban el fenómeno social del PIN Parental: Se le develó como un problema histórico, que excedía al título literal que denotaba a la propuesta de Vox de 2019, para apuntar a un fenómeno de larga data en el que intervenían otros fenómenos y múltiples actores sociales.

Lo primero que cabe decir del problema de investigación es que se trata de una realidad interseccional, puesto que atraviesa múltiples dimensiones de lo social, de

lo político e incluso de lo científico. Los conceptos de primer orden que abrieron la complejidad del problema fueron el de política y el de género. El primer concepto planteó una problematización respecto del entendimiento de los límites de la política, de su relación con la sociedad, de su condición contingente e histórica, así como del fuerte componente conflictivo, dinámico y confrontativo que tiene.

Tal problematización mostró que el Estado no es el primer, ni el único sujeto político, sino que la política lo excede y lo relativiza. De esta manera, el problema de estudio se circunscribió conscientemente al entorno estatal, no porque se le considere como el único, sino porque es el que en el actual sistema político opera como agente prioritario y preponderante en el entorno jurídico e institucional.

El segundo concepto que abrió la interseccionalidad fue el concepto del género. Tal como lo asegura Teresita de Barbieris (1998), se trata de uno de los conceptos más polisémicos y esquivos debido a su potencia tanto heurística como política. Por ende, la definición de este concepto supuso un paso importante en la construcción del objeto de estudio.

En este sentido, fue de gran valor la conceptualización que realizó Joan Scott (1996), porque supuso al género como un fenómeno social histórico que tiene un profundo vínculo con la política, así como con el llamado imaginario colectivo. De acuerdo con Scott, el género es una suerte de matriz primaria de significación política que establece la diferencia básica entre las personas sexuadas. Esta matriz se compone de cuatro dimensiones, siendo la más abstracta la que se refiere a las representaciones sociales o significantes de género, pasando por los significados normativos de los mismos, continuando por los sistemas de parentescos y terminando en las identidades subjetivas.

Con estos dos conceptos, se clarificó el problema de investigación: El discurso usado en la comunicación política como el espacio en el que se producen, reproducen y legitiman representaciones sociales sobre la sexualidad. En este punto entró el tercer y último concepto que es el “uso ideológico del discurso”. La ideología, tal como los anteriores dos conceptos, tiene una riqueza polisémica y

gran antigüedad en los estudios sociales, sin embargo, fue la dicotomía conceptual de Anthony Giddens de “consciencia práctica”/“consciencia discursiva” la que terminó por delimitar a la ideología como una forma de producir, reproducir y usar el discurso.

Por lo tanto, el objeto de investigación de la presente tesis se define como el uso discursivo ideológico que sostiene la defensa del PIN Parental. El concepto de PIN Parental que la presente investigación plantea es entenderlo como un mecanismo jurídico-institucional promovido por grupos que se oponen al acceso de las niñas y adolescencias a la educación sexual integral que desnaturaliza supuestos sociales alrededor de la misma, y que buscan generar el cerco informativo al darle la primacía a los padres, madres y a la familia como único sujeto enunciador válido acerca del discurso de la sexualidad.

La siguiente etapa de la investigación fue la bibliográfica o documental, es decir, la búsqueda de las iniciativas legislativas que propusieran en México al PIN Parental. Se delimitó la temporalidad a la que pertenecen las iniciativas al año 2020, debido a que fue el año en el que se pronunció la Secretaría de Gobernación Federal respecto del tema. De esta manera, se procedió a la recopilación del corpus.

Los criterios para el armado del corpus fueron cuatro. El primero fue adelantado arriba, especificando que se trata de documentos legislativos porque en ellos se contiene los discursos legislativos alrededor del PIN Parental. El segundo criterio fue que se tratara de discusiones legislativas ‘vivas’, es decir, que fueran registros de actividades legislativas como proyectos o iniciativas de decreto, discusiones legislativas y en el caso único de Aguascalientes, la ley que se aprobó. El tercer criterio fue la definición que se tiene en la presente tesis de PIN parental. El último criterio fue que se tratara de iniciativas provenientes de los partidos políticos.

El segundo criterio de elección del corpus es que se trataran de iniciativas, discusiones de votación o leyes publicadas a nivel estatal respecto del tema del PIN Parental. La motivación de este punto es porque el trabajo legislativo no solamente tiene que ver con publicar leyes, sino que también involucra el establecer acuerdos,

dictámenes o exhortaciones a distintos organismos e instituciones de las distintas entidades federativas.

De esta manera, los discursos revisados fueron las iniciativas de proyecto de ley, porque en ellas se observa de manera tangible el uso discursivo ideológico de recursos legales para sostener el PIN Parental. Las iniciativas plasman la manera de expresión e interpretación de las leyes y derechos que usan los grupos que abogan por limitar el derecho al acceso a la educación de las niñas y adolescencias.

También en las iniciativas se personalizan las personas que forman parte de los grupos que simpatizan con medidas como el PIN. Al darle nombre, las iniciativas representan un lugar en donde se manifiestan quiénes son las personas y grupos humanos, que verdaderamente existen, quienes detentan posiciones que suponen y defienden una verdad (política) de la sexualidad.

Finalmente, se incluyen versiones estenográficas de discusiones legislativas como una forma de reforzar el corpus. A diferencia de las iniciativas, las discusiones cuentan con la peculiaridad de ser efectuadas o ejecutadas por los proponentes de las iniciativas en un momento situado. En las discusiones manifiestan de forma todavía más clara no solo su pensar, sino sobre todo su sentir a la hora de exponer su propuesta del cambio del PIN parental.

Como tercer criterio de selección es el tema de las iniciativas y discusiones legislativas. Algunas de las iniciativas que conforman al corpus no tratan directamente del PIN Parental, lo que puede dar lugar a preguntas tales como ¿Por qué se incluyeron si no hablan siquiera del PIN Parental? O ¿Qué tienen que ver con el objeto de estudio?

Para responder a las preguntas anteriores, es necesario recordar que el concepto planteado por esta tesis acerca del PIN Parental toca cualquier movimiento legislativo que busque darle prioridad a los padres y a la familia como sujetos válidos de enunciación del discurso educativo sexual, así como también busca impedir el acceso a las niñas y adolescencias a la educación sexual integral.

Por ende, esta definición permite abordar algunas propuestas legislativas que vinieron de los mismos partidos y grupos políticos que defienden iniciativas directas del PIN. Dichas propuestas que no mencionan explícitamente al PIN, sí proponen modificaciones legales escondidas bajo conceptos como “perspectiva de familia” o “defensa de la unión de los mexicanos”, cuyo objetivo es el limitar tanto el impartir educación sexual integral, como el que las niñas y adolescencias accedan a la misma.

El cuarto criterio para conformar el corpus fue que se trataran de iniciativas legislativas provenientes de partidos políticos en lugar de ser provenientes de la sociedad civil. Esta fue una decisión complicada, sin embargo, lo que la termino por decantar fue el hecho de la naturaleza de las organizaciones que son los partidos políticos.

El resultado final de la recopilación de información fueron 23 iniciativas, tres discusiones legislativas y una ley aprobada de 22 entidades federativas. La información recabada se articuló en primera instancia en un fichero tipo Excel, cuyos ítems fueron el nombre del documento, la entidad federativa, el partido político que propuso el documento, la bancada legislativa, el nombre de las personas sustentantes del documento, la fecha del documento, el tipo del documento, la definición que plantea cada documento del PIN parental, los argumentos esgrimidos que sostienen para defender tal mecanismo jurídico, las citas de otros documentos legales que refuerzan su posición y las modificaciones jurídicas propuestas en cada documento.

Para el análisis de los documentos, con base en la doble hermenéutica de Giddens, se construyó un dispositivo hermenéutico que consistió en dos dimensiones, a saber, la dimensión de la literalidad discursiva y la dimensión de su uso en la disputa de comunicación política. La dimensión de la literalidad discursiva se constituyó en dos ejes, a saber, el eje jurídico-político y el eje de género. En la dimensión del uso en la disputa de comunicación política, las categorías construidas de la primera se dividieron en los ejes de visión de mundo disputada y las estrategias de defensa.

Como resultado se construyó una matriz con 17 categorías analíticas, quedando de la siguiente manera:

Primera hermenéutica		Segunda hermenéutica	
Eje jurídico-político	Eje de género	Eje de visión de mundo disputada	Eje de estrategia de defensa argumentativa
Uso ideológico del discurso legislativo	Visión de género	Visión de mundo disputada	Estrategias de defensa
Supuesto derecho de los padres de familia como sujetos educadores sobre el Estado	Educación sexual como espacio de instrucción sexual normativa	Supuesto derecho de los padres de familia como sujetos educadores sobre el Estado	Educación sexual como espacio de instrucción sexual normativa
La defensa del científicismo y del objetivísimo educativo	Sexualidad vinculada con la moral	Sexualidad vinculada con la moral	La defensa del científicismo y del objetivísimo educativo
Derecho de participación en el proceso educativo de las niñas y adolescencias	Familia heteronormada como institución legítima que reproduce a la sociedad	Familia heteronormada como institución legítima que reproduce a la sociedad	Derecho de participación en el proceso educativo de las niñas y adolescencias

La defensa del ámbito privado (la educación moral y de creencias) como espacio exclusivo de la educación familiar	Perspectiva de género tildada como ideología no científica	La defensa del ámbito privado (la educación moral y de creencias) como espacio exclusivo de la educación familiar	Perspectiva de género tildada como ideología no científica
El objetivo de mejorar la sociedad	Visión adultocentrista de las niñeces y adolescencias	Visión adultocentrista de las niñeces y adolescencias	El objetivo de mejorar la sociedad
Derechos de las niñeces y adolescencias	Visión esencialista/naturalista de género	Visión esencialista/naturalista de género	Derechos de las niñeces y adolescencias
Supuesta imposición ideológica del gobierno totalitario			Supuesta imposición ideológica del gobierno totalitario
Defensa de la libertad			Defensa de la libertad
Supuesta defensa de la educación			Supuesta defensa de la educación
	Concepto de familia		Concepto de familia
Apoyo social			Apoyo social

Estas 17 categorías se reunieron en dos grandes bloques, a saber, en lo que definen como su objeto de disputa, que es la educación sexual integral, así como su propuesta del veto parental educativo; mientras que como segundo bloque se observa a la construcción discursiva del enemigo, su narrativa y la formulación afectiva del miedo. Estos dos grandes bloques son la organización de los resultados del análisis discursivo de los documentos legislativos.

Organización capitular

El presente escrito se articuló en cinco capítulos. El orden de escritura va de la contextualización al análisis de los documentos legislativos con dirección a una propuesta prospectiva. El propósito de esta organización corresponde a mi interés para exponer de la manera más clara y detallada posible.

En el primer capítulo se observa el desarrollo histórico de la disputa política alrededor de la educación sexual. Este capítulo aborda la historia de tres elementos clave para entender el fenómeno estudiado, a saber, la historia de las niñeces en México, la historia de la educación en México y la historia de la educación sexual en México. El propósito es contextualizar la actual investigación en su marco histórico.

El segundo capítulo, tal como previamente se explicó, es el resultado de la construcción metodológica del objeto de estudio. Aunque popularmente se le conoce como marco teórico, el propósito de este capítulo es exponer los argumentos teóricos que sostienen tanto la aproximación como los métodos adoptados en esta investigación, con el fin de clarificarlos y explicitar lo que a continuación se va a detallar.

Los capítulos tres y cuatro son los que exponen los resultados de la investigación realizada. La decisión de que se dividiera en dos consistió en la conveniencia tanto para mí como para las personas lectoras, para que se pudiera comprender de mejor manera la información recopilada y analizada.

El capítulo tres expone lo que se encontró en los documentos con referencia a lo que presentan como su propuesta de veto parental educativo, así como el discurso de verdad y la visión de mundo que sostienen al argumentar a favor del veto. Este

capítulo presenta tres elementos decisivos para hablar del veto, a saber, los contenidos de la educación sexual como parte del programa de biología, los límites del Estado en la educación “moral” y la preeminencia de la familia como garante del espacio privado, y en concreto, de la vida de las niñas y adolescentes.

El capítulo cuatro consiste en el análisis del marco narrativo en el que se engloban las propuestas del veto parental educativo. Se le denomina construcción del adversario, porque las propuestas enuncian que se encuentran en una situación de lucha contra el Estado totalitario cargado de “la ideología de género” y de agentes externos que buscan dañar a la sociedad.

En este capítulo, además, se revisa la construcción afectiva del miedo alrededor de la educación sexual, a la vez que se expone que existe un doble discurso de seguridad para afrontar al sujeto temible. En este capítulo se aborda lo que en la matriz se denominó como “estrategias de defensa”, puesto que la construcción narrativa de la épica lucha contra el Estado totalitario es uno de varios mecanismos usados para sostener y legitimar su misión.

En el capítulo último, a saber, el quinto, se apuntan las conclusiones resultantes de la investigación realizada. Sobre cuatro elementos u objetos se hizo la reflexión, a saber, el laicismo y la secularización; la familia; la educación sexual integral y los derechos sexuales y reproductivos de las niñas y adolescentes, y sobre la posibilidad de la construcción afectiva del amor como sustento emotivo para la defensa de los derechos humanos y la lucha por sociedades mejores.

Capítulo 1: Genealogía de la disputa política alrededor del discurso de verdad sobre la sexualidad

Introducción

Carlos Marx decía que “los hombres [digamos enseguida, por nuestra parte, ‘los seres humanos’] hacen la historia, pero no en circunstancias elegidas por ellos mismos” (en Giddens, 2003: 22), es decir, que sus acciones siempre son acciones históricas, pero que el piso, recursos y hasta estrategias no nacieron con las personas. Esto aplica para cualquier hecho o acción social, puesto que el mero hecho de establecer una interacción encarna ya una dimensión social.

El caso de la disputa política sobre el discurso de verdad en torno a la sexualidad y, en concreto, acerca de la educación sexual, no es la excepción. Esta disputa tiene mayor temporalidad que el año 2020 y su arribo a México, e incluso, que la propuesta de Vox en la segunda década del Siglo XXI. Esta problemática tiene raíces hondas en la historia, de manera que para poder comprenderla es necesario realizar una pequeña investigación genealógica que ponga en contexto.

Para desengranar este objeto de investigación, es necesario observar las trayectorias que manifiestan sus principales elementos, que son los actores que se encuentran en juego, el campo del juego y los objetos en disputa. Por tal razón, es necesario abordar, en primer lugar, el objeto fundamental que se encuentra en disputa, la educación sexual hacia las niñas. Entonces, lo primero que se va a investigar es el concepto de la niñez, su evolución y su situación de cara a la discusión acerca de la educación sexual.

El segundo tema a investigar es el desarrollo de la educación en México. Dado que el terreno del juego es el educativo, es necesario comprender su transformación y su estado en el momento en que se introduce el tema de la educación sexual en la discusión y disputa. En esta trayectoria se observará, como un añadido, la transformación del Estado mexicano que antecede al momento de disputa sobre el discurso de verdad de la educación sexual.

Dado que, como se verá más adelante, el Estado mexicano se encuentra en tal condición de subalternidad respecto de la modernidad europea, va a tratar de importar modelos que nacen del norte global. Por ello, se requiere analizar y observar la forma en que nace la discusión que ocupa esta investigación, a saber, la educación sexual. Esta recopilación tiene su corte en el momento en que llega a México.

El último tema que se va a revisar, en el cual se engloban las anteriores tres trayectorias históricas es la historia del campo disputado, es decir, la historia de la discusión en torno a la educación sexual. Se va a relatar la forma en la que llega a México, la manera en que se comienza a dar y desarrollarse, hasta el momento en el que antecede su actual formulación en la figura del PIN Parental.

El límite inferior del tiempo es 1821, año en el que se consuma la guerra de independencia en México. Aunque se retoman datos de la etapa colonial, el corte responde a que el análisis corresponde al Estado nacional mexicano, no al Virreinato de la Nueva España. Se trata, pues, de un corte metodológico.

En el caso del límite superior del tiempo, este análisis termina en el año 2019, momento que política y cronológicamente antecede a la discusión del PIN Parental en los congresos estatales mexicanos.

El corte de las trayectorias de la concepción de la niñez, de la educación en México y de la educación sexual es el año de 1932, siendo este el año en el que se da la primera contienda pública y política sobre el tema. Dado que estas trayectorias responden al mismo objeto, a la disputa por el discurso de verdad de la sexualidad, a partir de su llegada en México el recuento se centrará en la historia nacional, puesto que ese es el contexto geográfico de dicho problema de investigación.

[Panorama de la niñez en México previo a la discusión acerca de la educación sexual](#)

Para comprender la concepción de la niñez es necesario hacer una concisa revisión de cómo se le observó en el país desde el final de la colonia hasta cuando llega a México la discusión sobre la educación sexual. Vale la pena aclarar que no

se trata de un objeto social definido de forma unívoca, ni interpretado de forma homogénea, sino que más bien responde a diferentes condiciones políticas, culturales y económicas que propiciaron múltiples representaciones de la niñez. De ahí que se pueda hablar de la coexistencia de múltiples comprensiones de la niñez. (Padilla, 2008)

La niñez fue objeto de preocupación en el territorio mexicano desde tiempos del virreinato, puesto que se trataba de generalizar la entonces instrucción primaria. (Padilla, 2008) Fruto de su tiempo, la niñez era vista ya como la etapa o edad diferenciada de la adultez, la cual se caracterizaba por ser pura, inocente, débil y vulnerable. (González-Contró, 2008; Sánchez-Santoyo, 2003) Por lo tanto, a las niñas y niños se les educaba para ser personas cristianas, tanto en la casa como en la iglesia. (Sánchez-Santoyo, 2003)

La visión colonial acerca de la niñez era verla de manera dual, puesto que, por un lado, se le consideraba como un ser puro, tierno, sin malicia, inclinado a lo bueno y a la devoción a Dios; se le veía también como un ser vulnerable, imperfecto, irracional. Por esta percepción dual es que la responsabilidad social de la familia y de la iglesia era encaminarlo a la vida devocional y a cumplir sus roles establecidos de género: Los hombres, proveedores, las mujeres, amas de casa responsables de las labores de cuidado tanto físico como religioso. (Sánchez-Santoyo, 2003)

Desde el inicio de la vida independiente, un sector de la naciente clase gobernante quería insertar a México en la misma temporalidad política, social, cultural y económica de Europa, introdujeron los saberes y discursos europeos al país. Dentro de tales saberes llegaron las reflexiones de los educadores y moralizadores de la época acerca de la niñez. Estos saberes impactaron en la concepción heredada del virreinato acerca de lo que se entendía por niñez. (Padilla, 2008)

La gran transformación que introdujo la modernidad acerca del concepto de niñez fue el comprender a la niñez como un proyecto, como una suerte de objeto moldeable que tenía el Estado la responsabilidad de formar. Ya no era la iglesia, sino el Estado, el principal actor en la formación, ya no de buenas personas

cristianas, sino de formar ciudadanía trabajadora, *ad hoc* a la naciente economía capitalista industrial. (Sánchez-Santoyo, 2003)

El problema que se encontró la clase gobernante durante la primera mitad del siglo XIX era la condición de pobreza y precariedad que caracterizaba al país. Pese a que trataban de preparar a la niñez para que fuera el sector poblacional encargado para vender su mano de obra al capital extranjero y minúsculo capital nacional, lo cierto es que fracasaron tales esfuerzos por la inestabilidad política del país, así como la falta de capital en el país. (Sánchez-Santoyo, 2003)

El resultado de este incipiente proyecto modernizador causó en la niñez y adolescencia fue el incremento de la vagancia y mendicidad infantil y la adolescencia. Puesto que no había puestos de trabajo seguros en las ciudades y que las condiciones de vida eran prácticamente de un 50% para la niñez dentro de las ciudades, a muchos niños y niñas, así como adolescentes, la única opción que les quedaba era vagar y pedir limosna para subsistir. Y para colmo de los liberales, quienes mantuvieron estrechos vínculos con ellos fueron los curas locales. (Sánchez-Santoyo, 2003)

La forma en que los gobiernos mexicanos trataron de palear tal situación fue mediante la creación de casas correccionales, cuyo objetivo era disciplinar a las personas menores de edad, a fin de que pudieran tener disposición de trabajar y de obedecer. Quienes formaron parte de tales casas eran menores de entre siete a trece años que fueran vagos o bien, que fueran incontrolables por sus familias. Sin embargo, por las mismas razones que los anteriores intentos, fracasó esta intentona, o por lo menos no logró reducir la cantidad de mendigos. (Sánchez-Santoyo, 2003)

El triunfo de la visión de la niñez como proyecto de futuro a modernizar terminó por darse hasta el periodo del Porfiriato, no sin las contradicciones que previamente se señalaron durante el periodo de la vida independiente nacional previa al gobierno de Díaz. La gran diferencia consistió en el cambio de condiciones económicas en ciertas regiones y ciudades del país. Fue en el periodo porfiriano que la modernidad

llegó a México en ciertas ciudades, introduciendo ahora sí los saberes y concepciones europeas.

Una de tales visiones que llegaron a México fue la concepción de la niñez vista como un estado tanto biológico como social, el cual era la etapa más primitiva o básica de las personas, por el cual debían de pasar y al que se tenía que superar. Aquí es donde entra la labor de los educadores, moralizadores y las escuelas, porque su función era el asegurar la evolución y desarrollo de la niñez hacia la evolución adulta. (Padilla, 2008)

Bajo dicha perspectiva, la adultez era observada como el polo o ángulo desarrollado al cual se tenía que aspirar. La negación de la adultez es lo que definía a la infancia. Lo que caracterizaba a la adultez era la fuerza, la racionalidad, el dominio propio, la experiencia y, sobre todo, la obediencia y conformidad con el *status quo*. Entonces, la infancia era inmadurez, debilidad, ignorancia, ser presa de las pasiones personales y potencialmente, ser un riesgo para el orden social. Por ello, se tenía que controlar y encauzar a la niñez para mantener la estabilidad social. (Padilla, 2008)

La niñez, entonces, era conceptualizada como la etapa primitiva de las personas en el que disponían, de forma innata, con ciertos conocimientos, pasiones, inclinaciones, deseos y atributos. Antes que ver a las niñas y niños como lienzos en blanco, eran vistos como una especie de criaturas que había que civilizar, instruir y modernizar para que cumplieran con su papel en la sociedad. (Padilla, 2008)

En función de tal concepción de la niñez, la instrucción primaria estableció la edad de siete años como el comienzo de la misma, puesto que se asumía que tenían las cualidades físicas para aprender a escribir. Si se llevaba adelante la alfabetización, que estaba asociada con el proceso de culturizar a la niñez dentro del orden social moderno, entonces también podía aprender a leer. Así, la enseñanza de leer y escribir estaba asociada al control de las pasiones y al disciplinar los cuerpos de la infancia. (Padilla, 2008)

Las lecturas seleccionadas para la instrucción primaria tenían la función de moralizar a la infancia, así como de introducirlos al mundo de vida adulto, fundamentalmente, al capitalismo como medio de producción. Puesto que las y los niños carecían de referentes culturales y de información para poder negociar e intercambiar productos, las lecturas de la instrucción básica tenían la función de brindarles referentes suficientes para que se pudieran desempeñar en los distintos mercados laborales. (Padilla, 2008)

Debido a que en Europa comenzaron a darse discusiones acerca del concepto de niñez y de ser humano en general, la segunda concepción que arribó a México fue el considerar a la niñez como un ser potencialmente racional. La educación debía entonces liberar esa racionalidad innata. Por ello, se distinguieron dos infancias, la primera que corría a cargo de la educación familiar, y la segunda era ya parte de la escuela que tenía el propósito de transmitir conocimientos útiles para la adultez. (Padilla, 2008)

Como efecto de esta segunda concepción, el rol de la mujer como madre adquirió un nuevo sentido. Si antes se consideraba como condición natural de la mujer el ser madre y con ello, ser la persona responsable del cuidado físico de la niñez, ahora pasaba a ser otro sujeto activo dentro de la educación. No solo recaía en ella la responsabilidad física de sostener la vida de las niñas y niños, sino que también se le quería involucrar en la labor educativa de la segunda niñez. (Padilla, 2008)

Puesto que la sociedad mexicana, tal como posteriormente se profundizará, se encontraba en precarias condiciones económicas, la figura de la escuela moderna parecía sumamente extraña para casi la totalidad de la sociedad. En el caso de las comunidades rurales, se trataba de un obstáculo para la producción agraria; en cuanto a las ciudades, el valor de la escuela era la instrucción en oficios o artes que garantizaran un medio de subsistencia de las hijas e hijos. (Staples, 2010)

En tal panorama, la labor de pedagogas, pedagogos, periodistas e higienistas era convencer, fundamentalmente, a las madres de clase media y alta la pertinencia de la colaboración con la escuela. La escuela planteada era la primaria, que no solo

involucraba las primeras letras, como en tiempos de la colonia, sino que tenía la función de formar futuros ciudadanas y ciudadanos. Entonces, la búsqueda de la legitimidad de la escuela primaria en los entornos urbanos consistía en ganar a las mamás a su causa. (Padilla, 2008)

Vino el conflicto armado en México, por lo que la vida nacional se vio alterada, pero, esto no revirtió el proceso precedente de modernización del concepto de niñez, por el contrario, lo solidificó. Los gobiernos revolucionarios retomaron estas concepciones biologicistas y modernas de la niñez, para continuar con el programa educativo y disciplinario del periodo porfirista. (Sánchez-Santoyo, 2003) Por ello, el temor que tenía la sociedad era saber encauzar los impulsos instintivos e innatos de las niñeces y adolescencias, sobre todo en el ámbito sexual. (Zavala-Ramírez, 2019)

El primer texto que manifiesta cierto concepto de la niñez es el constitucional de 1917. Pese a que, como expresa la doctora Mónica González Contró (2017), el texto constitucional no contiene mención acerca de las personas menores de edad, es decir, no los supone como un sujeto de derecho, sí que incluía ya ciertos deberes de los padres, tutores o tutoras y el Estado respecto de la niñez. (Sánchez-Santoyo, 2003)

Las áreas que la Constitución normó para la vida de las personas menores de edad fueron la educación, el trabajo y la corrección. La educación fue consignada en los artículos 3 y 31, donde se señalaba que ésta es laica, gratuita, universal, pública, así como también obligatoria. En cuanto a la corrección o penalización, el artículo 18 señalaba que los menores de edad no podían recibir penas de adultos, sino que tenían que ser reclusos en tutelares y correccionales de menores. Respecto del trabajo, el artículo 123 prohibió el trabajo de menores de 14 años, así como también redujo la jornada laboral a seis horas para los menores de 16 años. (Sánchez-Santoyo, 2003)

El siguiente paso para la transformación de la concepción de la niñez se dio el 2 de enero de 1921, cuando se inauguró el Primer Congreso del Niño. En este congreso

se trató de resolver las problemáticas a las que se enfrentaba el proyecto de modernizar al país mediante la instauración de un sistema nacional educativo. Los grandes impedimentos que observaron eran las condiciones económicas del país, la falta de prioridad política respecto de la educación, la enorme multiculturalidad y la falta de una consciencia social respecto del valor de la educación. (Sánchez-Santoyo, 2003)

Para realizar el cometido de la naciente SEP y del programa de modernización educativa, la federación terminó por controlar el sistema educativo nacional, así como también introdujo distintas técnicas e instrumentos para organizar a los grupos y al conjunto total de la población infantil. Las pruebas de lenguaje y de medición de inteligencia fueron usadas para ordenar los niveles de enseñanza. Las personas que no los pasaran dichas pruebas terminaban en las correccionales. (Sánchez-Santoyo, 2003)

Por lo tanto, el concepto que se tenía de la niñez durante la década de los 20's, periodo inmediatamente precedente al arribo de la discusión de la educación sexual en México, era de corte biologicista. Se pensaba que las niñas y niños de buena estirpe o línea genealógica eran quienes iban a conformar a la mejor ciudadanía, mientras que las personas que no mostraran tales aptitudes, supuestamente innatas, estaban condenadas biológicamente a delinquir y formar parte del caos social que obstaculiza al progreso. (Sánchez-Santoyo, 2003)

Esta concepción fue complementada por la propuesta psicoanalítica que planteaba que la sexualidad inicia desde el momento de nacimiento, por lo que las niñeces toda la vida tienen deseos y pulsiones de carácter sexual. Este avance de pensar a las niñeces no solamente como entes biológicos, sino que también tenían una vida sexual propia fue el fundamento sobre el cual se plantea la posibilidad y necesidad de impartirles educación sexual. (Del Castillo-Troncoso, 2000)

Breve recuento histórico de la educación en México hasta la consolidación de la Revolución

Desde 1821, México se caracterizó por la falta de recursos y de organización en contraste con las múltiples buenas intenciones e ideales que rondaba a las clases

acomodadas y gobernantes del primer siglo de vida independiente. Si algo tenían en mente los criollos victoriosos de la independencia era tener por enemigo público al antiguo régimen colonial y con él, al español conquistador como el principal responsable de los males que aquejaban al país. (Staples, 2010)

En el caso de la educación, la clase gobernante se dedicó a acusar a los españoles como los culpables de "La espantosa ignorancia del pueblo mexicano". (Staples, 2010: 101) Dado que el gobierno no tenía los recursos suficientes para organizar y dirigir a la educación, tuvo que mantener la relación con la iglesia como en los tiempos de la Colonia, por lo que tenía que llevar adelante la educación en conjunto con las organizaciones eclesíásticas. (Staples, 2010)

La forma en que la educación se llevaba adelante al final del periodo colonial era mediante los gremios de maestros seculares o laicos, la Universidad financiada por la Corona, así como la enseñanza de letras por parte de los ayuntamientos o por parte de los conventos. En el mismo año de la consumación de la Independencia, se expidió en España el Reglamento General de Instrucción Pública que mandaba a abrir una escuela para cada comunidad de 100 habitantes. A su vez, la Constitución de Cádiz señalaba que las personas analfabetas nacidas desde 1812 no podían ocupar cargos públicos. (Staples, 2010)

En la realidad mexicana, la aplicación de este reglamento se vio impedido por la falta de recursos, por la falta de voluntad al interior de las comunidades y por la profunda desconfianza que tenía la sociedad independiente ante cualquier cambio radical. Por ello, a partir de 1822, el Estado mexicano permitió que la Compañía Lancasteriana se estableciera en la Ciudad de México para la educación de obreros calificados y de próximos ciudadanos para el México independiente. (Staples, 2010)

El resultado de la participación de la Compañía Lancasteriana en México fue la creación de las primeras normales¹ en Zacatecas y Oaxaca, así como también el

¹ Estas escuelas no son equivalentes a las actuales normales rurales, sino que se les llamaba "normal" porque su función era "normar" la enseñanza que unos estudiantes enseñarían a otros estudiantes. Conf. Anne Staples, "El entusiasmo por la independencia", *Historia mínima de la educación en México*, Dorothy Tanck de Estrada (coord.), México, Colegio de México, 2010, pág. 107

apoyo a los sectores más pobres de tales comunidades para que pudieran tener algún oficio. El trabajo de esta sociedad derivó en que la Compañía se hiciera cargo de la Dirección de General de Instrucción Primaria en el lapso del trienio 1842 a 1845, periodo en el que rigieron las Bases Orgánicas al país. (Staples, 2010)

El otro sector que también intervenía en la educación era el militar. En 1822, ya en el México independiente, se fundó el Colegio Militar, el cual se encargó de formar, básicamente a ingenieros y constructores tan necesarios para la reconstrucción del país. No es sino hasta mediados de siglo que los institutos literarios y demás universidades van a formar a abogados y médicos, los que van a disputarle a los militares el primer lugar como estrato ilustrado del país. (Staples, 2010)

El primer gran intento de atender la precaria situación de la educación se dio durante la presidencia de Valentín Gómez Farías, quien, tras sustituir a Antonio López de Santa Anna, cerró a la Universidad Pontificia y al Colegio Mayor de Sarita María de Todos los Santos, así como reformó el resto de instituciones educativas a fin de que solamente impartieran una sola carrera y prohibieran la repetición de cursos. Lo que ocasionó gran resistencia a las medidas de Gómez Farías fue el hecho de reunir en solo fundo todos los ingresos de las escuelas, hecho que los dueños y administradores de las mismas vieron como una afrenta a la propiedad privada. (Staples, 2010)

Estas medidas fueron inspiradas por el sacerdote convertido a político Jose María Luis Mora. El ideólogo de corte liberal pretendía colocar a México en la órbita de la modernidad, meta que para él obstaculizaban los “hábitos viciosos” (en Sánchez-Santoyo, 2003: 36) de la educación virreinal que permanecían en las castas y en las comunidades indígenas. Por lo tanto, proponía desplazar a la iglesia como actor educativo para que el Estado promoviera educación laica o secular de corte técnico que moviera al país al progreso modernizador. (Sánchez-Santoyo, 2003)

De tales iniciativas lo que permaneció y fue posteriormente reconsiderado fue el Establecimiento de Ciencias Médicas, la abolición de la obligatoriedad del pago de diezmos a la iglesia, así como la creación de la ya mencionada Dirección General

de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los territorios, cuya función principal era publicar libros de texto para la enseñanza y la expedición de títulos con validez oficial. (Staples, 2010)

Una década más tarde, bajo la administración centralista de Santa Anna, Manuel Baranda tomó las riendas de dicha dirección. Logro que en 1843 el congreso aprobara un plan de estudios común para las carreras, así como regular cuestiones referentes a las becas, maestros, instituciones y presupuestos para la educación a nivel secundaria y superior. También creó escuelas de agricultura, de artes y de oficios. Así mismo, planteó la existencia de un examen que evaluara los conocimientos del estudiantado de preparatoria como condición para entrar a la universidad. (Staples, 2010)

Es a partir de esta década que comienzan a resurgir voces disidentes respecto del papel de la iglesia y de la religión en la educación. Pese a que había una intención modernizadora por parte de Manuel Baranda, al final, él mismo reconocía que la educación tenía una finalidad religiosa. Hasta antes de la discusión alrededor de la Constitución de 1857, existía un consenso muy fuerte sobre la instrucción de la doctrina cristiana y de la moral como parte fundamental de la educación. (Staples, 2010)

Una de las primeras voces disidentes fue la de Melchor Ocampo, quien proponía que en las primarias se implementaran libros de texto sobre temas de conocimientos generales, así como la publicación de manuales introductorios a las ciencias que se estaban desarrollando en Europa. Consideraba que era urgente que el país formara científicos más que sacerdotes, abogados o médicos, por ello, llegó a financiar laboratorios de química y física. A su vez, impulso los exámenes para ser profesor titulado de instrucción primaria. (Staples, 2010)

El primer gran punto de inflexión en el tema de la educación se dio en la década de 1850, debido al surgimiento del grupo político liberal, que sentía una gran necesidad por abrirse a la modernidad. Para ellos, la modernidad se comprendía como el proceso de laicidad de la vida pública y política del país, de modo que la religión

debía dejar de ser el fundamento de la unidad nacional, para pasar a ser ahora el Estado y el proyecto de nación el que formara a los próximos ciudadanos modernos.

Por ello, en 1853 se expidió la última ley de educación que le daba poder a la iglesia, puesto que en ella se obligaba al alumnado de nivel primaria que por lo menos destinaran media hora a aprenderse de memoria el catecismo del jesuita Jerónimo de Ripalda. Otro tema de fuerte debate era la presencia de los jesuitas en suelo mexicano, puesto que desde 1767, en tiempos de la casa de Borbón, habían sido expulsados del país. Su reingreso fue otro tema polémico, sin embargo, en el propio año 1853, se les permitió su retorno, mismo que fue revocado por Sebastián Lerdo de Tejada en 1873, pero nuevamente retomado en tiempos del Porfiriato. (Staples, 2010)

Cuatro años más tarde, es decir, en 1857, se publicó una nueva Constitución Federal, cuyo artículo 3° decía “la enseñanza es libre” (Staples, 2010: 117), frase polémica porque se podía interpretar como libre de dogmas o religiones, o bien, como libre de la injerencia del Estado. Independientemente de la interpretación que se aplicara a dicho artículo, el cambio fundamental radicaba en que la religión católica ya no era obligatoria, ni estaba la educación fijada ya a incluir a la religión como parte de su currículo, cambio trascendental que subió los ánimos dentro de ciertos grupos sociales en el país.

Esta profunda polarización que estaba experimentando el país desembocó en dos momentos políticos, a saber, la Guerra de Reforma y la Intervención Francesa. La Guerra de Reforma fue ganada por los liberales juaristas, de modo que, al terminar, Juárez e Ignacio Ramírez, su ministro de Instrucción Pública, buscaron sustituir las clases de doctrina cristiana por clases de “urbanidad y moral”. (Staples, 2010: 118) Sin embargo, quienes ejercieron mayor influencia en la educación fueron las personas educadoras de origen francés, quienes tanto tenían mayor formación que la plantilla mexicana, así como también continuaron con la educación religiosa. (Staples, 2010)

Puesto que tanto la clase gobernante como el resto de clases medias y populares conocían el prestigio y la forma de operar de las escuelas francesas, no fue muy complicado el adaptarse a la política educativa del Imperio de Maximiliano. De hecho, él introdujo las tareas, tal como hoy se conocen, las calificaciones mensuales, los exámenes escritos de fin de ciclo escolar, así como también trató de involucrar a los padres en la educación de las niñas. (Staples, 2010)

El Segundo Imperio trató de centralizar la educación, tal como en el periodo centralista, para que fuera el Estado-nación, y no cada entidad, la que dirigiera a la educación. Por tal motivo, se declaró obligatoria la educación primaria para las niñas de cinco a diez años en todo el país. A su vez, intentó organizar la situación del magisterio, de la infraestructura de las escuelas, así como también del cobro de cuotas para el ingreso a las mismas. (Staples, 2010)

Otras medidas que tomó Maximiliano fueron las de organizar al estudiantado con base en su edad, más que en sus conocimientos, así como también el haber cerrado los internados. Paradójicamente, Maximiliano tomó medidas liberales como la prohibición de las misas y oraciones diarias en los establecimientos públicos, lo que también incluía a las escuelas. También suprimió los uniformes. De estas medidas, posteriormente los liberales de la República Restaurada retomaron y continuaron. (Staples, 2010)

A pesar de la derrota de la intervención francesa, la influencia de dicho país no se dejó de sentir el resto del siglo, puesto que, aún antes de la llegada de Porfirio Díaz al poder, los liberales de la República Restaurada se adhirieron a la filosofía francesa del positivismo. Si Augusto Comte planteaba la filosofía positiva como la búsqueda del amor, orden y progreso mediante la organización jerárquica y verdadera del conocimiento, Gabino Barreda propuso la trinidad de libertad, orden y progreso. (Staples, 2010) En la práctica, el porfirismo encarnó mejor la visión mexicana del positivismo como 'orden y progreso': Si se evitan los antagonismos y hay un orden nacional, inevitablemente se llegará al progreso, pensaban los porfiristas.

A partir de 1867, la República Restaurada adoptó el positivismo como filosofía pedagógica, siendo su principal fruto la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, semillero de los próximos gobernantes durante el Porfiriato. El resultado fue la búsqueda del fomento de un nacionalismo y orgullo patriótico, a fin de tratar de unificar y uniformar al país de cara a la irrupción del proceso de la modernidad en el país. De ahí que los liberales, antes que defender o no su proyecto de creación de ciudadanos², lo que creían conveniente era la implantación del orden público que respondiera a la realidad política de los Estados modernos europeos y norteamericanos. (Escalante, 1992)

Para 1875, un año antes del inicio del Porfiriato, se calculaban 8 103 escuelas primarias que debían, por lo menos, duplicarse, para atender a al menos 1 millón 800 mil niños, planteando como densidad una escuela por cada mil ciento diez habitantes. Pese a los anhelos de la época, la única opción económicamente viable que encontraron algunos municipios fue el establecer escuelas mixtas para atender la demanda. Sin embargo, pese a los esfuerzos, la poca cobertura educativa se debía a las condiciones tanto económicas como políticas de los municipios: Leyes ineficaces, falta de recursos económicos, malas administraciones, ignorancia e ineptitud por parte de los burócratas, entre otros obstáculos para llevar adelante el proyecto modernizador de los liberales. (Staples, 2010)

Una vez que llega Porfirio Díaz al poder, también arriba al país un clima de estabilidad política que, a su vez, permitió generar las condiciones para el arribo de capitales extranjeros y de acumulación de capital nacional que impulsara el esfuerzo liberal de que México se volviera un país moderno. El mayor símbolo de esta lucha y deseo es la construcción del ferrocarril que conectaba los principales puertos y las

² Los cuales, tal como señaló en su momento Fernando Escalante, son imaginarios porque el régimen mexicano, fuera el primero independiente, el centralista de las Bases Orgánicas y Siete Leyes, el imperial de Maximiliano, el republicano liberal de Juárez o el republicano porfirista, era todo, menos un orden político propiamente democrático liberal, de manera que la población era todo, menos ciudadanía, en el sentido moderno occidental del término. Cfr. Fernando Escalante, *Ciudadanos imaginarios: Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana. Tratado de Moral Pública*, México, El Colegio de México, 1992

principales ciudades, facilitando la circulación de bienes y de capital. (Loyo & Staples, 2010)

La trampa detrás de la narrativa moderna triunfalista que trae consigo el régimen porfirista es el considerar al proceso moderno como un proceso terso e uniformador, que no trae ningún daño o contradicción tanto interna como con el país en el que choca; así como tampoco considerar al proceso modernizador como un fenómeno complejo clasificador desigual. (Quijano, 2014) Por esta razón es que la clase gobernante que acompañó a Porfirio Díaz se encontró en la contradicción de sus propios ideales de progreso general de la nación, al mismo tiempo que sostener posiciones económicas y políticas que acrecentaban las desigualdades existentes.

El país que le tocó gobernar a Díaz era un país de más de 50 años de luchas que comenzaron con el proceso de Independencia y que acababan de resistir la invasión francesa. Los liberales que gobernaron desde la República Restaurada hasta el Porfiriato buscaron asegurar la estabilidad política que permitiera impulsar un desarrollo económico, el cual permitiera impulsar sus proyectos ilustrados. Por ello, el régimen de porfirista trató, a como diera lugar, de derribar cualquier antagonismo u oposición, así como tratar de aparentar un país que México en definitiva no era.

De ahí que cuando se trató de modernizar el sector educativo, la realidad que se encontró la clase gobernante era algo muy distinto de lo que esperaban. En primer lugar, puesto que buscaban presentar a México como un país moderno, la prioridad académica se centró en el nivel secundario y superior, despreciando el urgente y necesario trabajo primario que requería el país. En segundo lugar, los alcances del Estado moderno mexicano apenas estaban comenzando a hacerse sentir en el territorio en el que decía gobernar, puesto que el monopolio del uso legítimo de la fuerza, apenas comenzaba a hacerse sentir con Porfirio Díaz. En tercer lugar, las condiciones económicas del resto de la población impedían que priorizaran a la educación sobre la necesidad de trabajar desde la menor edad posible. (Loyo & Staples, 2010)

Ante estas condiciones, los porfiristas trataron de unificar la educación mediante la promulgación de la Ley de Instrucción Obligatoria, la cual normaba la educación elemental recibida por las niñas de 6 a 12, ya sea en escuelas primarias o privadas. Otras acciones fueron los dos Congresos de Instrucción Pública, organizados en diciembre de 1889 a mayo de 1890, y el segundo del primero de diciembre de 1890 a febrero de 1891; tuvieron como resultado la defensa de la educación laica; que la instrucción primaria fuera de seis años, que en lugar de hablar de instrucción se hable de educación; que se unificaran los métodos de enseñanza; que se retribuyera de forma digna al magisterio, y que se buscara la higienización de los espacios educativos, entre otros. (Loyo & Staples, 2010)

Puesto que la Secretaria de Justicia e Instrucción Pública, bajo el mando de Joaquín Baranda, comenzó a hacer sentir su liderazgo en el rubro pedagógico, se terminó por suprimir a la Compañía Lancasteriana en 1890, de modo que sus escuelas pasaron a formar parte de las escuelas públicas. Justino Fernández, sucesor de Baranda, dividió la Secretaria en dos subsecretarías, de manera que la subsecretaría de Instrucción Pública pasó a ser dirigida por Justo Sierra. (Loyo & Staples, 2010)

Durante la gestión de Justo Sierra, se impulsó la labor de las secundarias destinadas a formar a las mujeres en labores domésticas y sorprendentemente, en ser educadoras. Por otro lado, la educación se tornó técnica, porque se impulsaron a las ingenierías, a la arquitectura, a la medicina y a la agricultura. Por su parte, puesto que había llegado el positivismo, las carreras humanistas quedaron rezagadas, exceptuando la carrera de derecho, puesto que se creía que era la carrera poseedora del saber que podía organizar a la sociedad, cuando en la práctica, recalaban ahí la mayoría de los estudiantes debido a la poca demanda de la mano de obra nacional por preferir la mano de obra extranjera. (Loyo & Staples, 2010)

En 1905, finalmente, se creó la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual contó con Justo Sierra como su primer líder al frente. Los logros de su gestión fueron la defensa de la educación laica, el crecimiento del papel del Estado de la

educación, el que 25 de 29 estados contaran con su preparatoria propia, el reducir el analfabetismo del casi 100% al 70%, así como también la aprobación en 1910 del proyecto de la Universidad Nacional. (Loyo & Staples, 2010)

Por lo tanto, el resultado de la gestión porfirista en el país fue la generación, desigual, de incipientes clases medias con cierto nivel de estudio, así como de una clase política que tenía consciencia de la necesidad de educar a las niñeces desde una moral pública o civil en lugar de una moral religiosa. Los estratos más favorecidos en este periodo mostraron un avance y grado de especialización en sus disciplinas científicas nada despreciable, poniendo a México en el radar del mundo en cuanto a investigación científica se refiere. (Loyo & Staples, 2010)

Es en este periodo donde comienza a cambiar la concepción de la niñez que hasta ese momento imperaba. Puesto que se introdujeron saberes al país tales como la pediatría, la pedagogía, la psicología y la higiene infantil, la niñez comenzaba tener mayor centralidad para el gobierno federal. Antes era visto el niño como mano de obra reemplazable, extensión de su familia, un adulto pequeño; pero a raíz de este cambio de ideas en Europa, con fuerte acento en la medicina o higiene, se empezaba a ver a la niñez como un objeto de estudio y un sujeto que actúa. Por ello, el gran cambio fue el buscar involucrar a la niñez en el proceso educativo a fin de formar a la ciudadanía del futuro. (Del Castillo-Troncoso, 2000)

Esta concepción, tal como el resto de los logros de la gestión porfirista era sectorizada y desigual. Donde se introdujeron tales ideas fue en las principales ciudades y espacios urbanos, tales como la Ciudad de México o Monterrey. Sin embargo, el primer paso estaba dado, porque quienes llegaron a ser formados en tales ambientes, en el pasar del siglo XX van a tratar de llevarlo a cabo en el resto del país. (Del Castillo-Troncoso, 2000)

Esto ilustra la realidad mexicana en la educación tras el Porfiriato: Una clase privilegiada moderna en una realidad diametralmente distinta del resto del país en condiciones de desigualdad y de precarización económica. A pesar de la imagen proyectada en el extranjero, había regiones en el país que no eran

hispanoparlantes, así como regiones agrarias cuyas condiciones económicas de despojo frente a los terratenientes les hacía priorizar su condición de cuasi-esclavos que el impulsar la educación en sus comunidades.

Durante la presidencia interina de Francisco León de la Barra se expidió la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, bajo la cual se organizó el establecimiento de escuelas primarias al interior de la República que fueran abiertas para todas las personas y que no fueran obligatorias. El objetivo que tenían estas escuelas principalmente integrar a las comunidades indígenas al castellano y a la cultura nacional mexicana. (Loyo, 2010)

Puesto que el ideario liberal apuntaba a la modernización del país, los gobernantes del Porfiriato y de los gobiernos que se sucedieron desde el interino de León de la Barra hasta el de Venustiano Carranza trataron de homogenizar al país. Tal como Boaventura de Sousa señaló, los Estados modernos tienen el objetivo de unificar a la cultura nacional, a fin de tener mayor gobernabilidad dentro de dichos territorios. (De Sousa Santos, 2009)

La discusión más acalorada al respecto del plan de acción giraba en torno a la injerencia de la federación en la impartición de la educación en cada uno de los territorios estatales. El problema giraba en torno al ámbito o esfera donde los líderes regionales, los gobernadores y el presidente o su secretario federal intervenían. De ahí que la ley que se aprobó en 1911 fuera vista con desconfianza en estados como el de Coahuila o el de Colima. (Loyo, 2010)

Por otra parte, no solamente la disputa por el poder se encontraba entre la federación y cada estado, sino que también dentro de la administración federal había rivalidades y contiendas, lo que entorpecía cualquier apoyo a la secretaria de instrucción pública a nivel nacional. Tal fue el caso durante la presidencia de Victoriano Huerta, quien veía con desconfianza a Vera Estañol, su secretario. (Loyo, 2010)

Dado que estalló el conflicto armado revolucionario desde 1910, los gobiernos federales tenían la irada puesta en las distintos frentes en el país, de modo que la

educación comenzó a ser movida de manera un tanto autónoma por múltiples educadores como Alberto Pañi o grupos como el Ateneo de la Juventud, encabezado por José Vasconcelos. (Loyo, 2010)

Fue hasta el triunfo de Carranza y la publicación de la Constitución de 1917 que volvió a tener preeminencia, a nivel político, el papel de la educación para el gobierno y administración federal. El artículo 3° señaló que la educación era laica y gratuita, mientras que el 31 la estipuló como obligatoria. Una de las discusiones acerca de la definición de la libertad en la educación era la que giraba en torno al papel de la iglesia en la misma. La respuesta fue un tanto ambigua, porque en el texto constitucional sólo pasó a limitarse a que la educación impartida en escuelas públicas era laica y que las escuelas particulares debían ceñirse a la dirección estatal al respecto. Otro cambio fue la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (Loyo, 2010)

La guerra no terminaba, porque en 1920 Álvaro Obregón proclama el Plan de Agua Prieta, con el cual se opuso al gobierno de Venustiano Carranza. Tras su triunfo, Adolfo de La Huerta ocupó la presidencia interina. Su acción relevante en términos de educación fue colocar a Jose Vasconcelos al frente del Departamento Universitario. Vasconcelos reunificó a la Universidad con la Escuela Nacional Preparatoriana y logró que en 1921 se fundara la Secretaría de Educación Pública (SEP). (Loyo, 2010)

La labor de Jose Vasconcelos es grandemente recordada porque trató de “combatir ‘la ignorancia’” (Loyo, 2010: 160) mediante la realización de campañas de alfabetización y de actividades culturales, así como la creación y remodelación de escuelas de artes. Trato de poner al alcance del público en general obras de la literatura universal, por lo que anexó los Talleres Gráficos de la Nación a la Universidad. El equipo de trabajo de Vasconcelos giró en torno a la Universidad, siendo ellos quienes fueran los principales participantes en sus campañas de alfabetización y de acercamiento de las artes al país. (Loyo, 2010)

Otra de las acciones que realizó fue el fundar escuelas en el interior de colonias populares y comunidades rurales, sin embargo, se enfrentaron a la resistencia comunitaria. La resistencia no solamente provenía de la desconfianza a cualquier cambio radical, sino principalmente, a las condiciones económicas que tras la lucha armada permanecían en el país, puesto que la escuela parecía más un estorbo tanto a los hacendados como a las familias cuya forma de subsistencia dependía en buena medida del trabajo infantil. (Loyo, 2010)

Por lo que es más recordado Vasconcelos es por los edificios y murales que su gestión dejó en el país. Dado que buscaba el acercamiento de las artes a la nación, apoyó a artistas como Diego Rivera, Jose Clemente Orozco y a David Siqueiros, entre otros, para que mediante la Pintura y sus murales realizaran trabajo de pedagogía popular. Además de los murales, también dejó los edificios donde se alberga la SEP.

El periodo de Jose Vasconcelos fue un punto de inflexión no tanto por sus logros, sino porque representó el primer paso para el cambio en la política educativa del país. Su legado consistió en el empeño y corazón que manifestó al realizar la labor titánica de buscar alfabetizar al país, así como en el abrir camino para que futuros pedagogos y políticos continuaran con los aprendizajes que dejó su administración. (Loyo, 2010)

En el primer lustro de la década de los 20's, la gran disputa política alrededor de la educación era la heredada del periodo maderista alrededor de la injerencia de la federación. En esta ocasión, la federación terminó por imponerse sobre los estados, puesto que las condiciones económicas de la federación eran mejores que las de las entidades, así como también la normatividad respecto del pago de salarios al magisterio era superior; de modo que al final fue el propio sector magisterial el que pidió que la federación se hiciera cargo de la educación. (Loyo, 2010)

Otro de los esfuerzos pedagógicos que se dieron en tales años fue la creación de las Misiones culturales (1923) cuya conformación se debió a la unión de universitarios y jóvenes laicos que buscaban hacer casas de la cultura e

instituciones educativas abiertas para las comunidades rurales. También se promovieron las Casas del Pueblo, que tenían la misma orientación de las Misiones culturales, las cuales durante la presidencia de Calles se convirtieron en las normales rurales. Finalmente, se constituyó el Departamento de Cultura Indígena, cuya principal función fue la de brindar nociones de español a los indígenas a fin de que fueran capaces de ser introducidos en la escuela primaria mexicana. (Loyo, 2010)

Durante la presidencia de Calles, hasta la llegada de Cárdenas al poder, los dos secretarios de educación pública que estuvieron al frente fueron Moisés Sáenz y Narciso Bassols, ambos con una formación diametralmente opuesta, que representaban dos visiones de la educación y de la política opuesta. Mientras que Sáenz provenía de la escuela pragmática norteamericana, Bassols era marxista, por lo que el enfoque del primero favorecía la educación técnica, mientras que el segundo se decantaba por la educación socialista con fuerte componente de crítica social. (Loyo, 2010)

La introducción de la pedagogía activa a la escuela mexicana fue impulsada por Moisés Sáenz, quien quería que la educación virara del modelo oral popularizado desde tiempos de Maximiliano, hacia una educación más técnica y corporal. Su modelo educativo requería de la participación de los papás en la educación, lo que ocasionó el primer conflicto social alrededor de la educación. El resultado fue el surgimiento de una naciente masa crítica de padres de familia urbanos que comenzaban a oponerse a la política educativa de Calles. (Loyo, 2010)

Puesto que el proyecto de país de Plutarco Elías Calles era de modernización, el impulso educativo en las comunidades rurales se dio en la creación de la Escuela Central Agrícola, cuyo objetivo era formar a los campesinos mexicanos para que tuvieran la misma capacidad de producción que los granjeros norteamericanos. En 1933, ésta se fusionó con las normales rurales y con las Misiones Culturales para dar paso a la Escuela Regional Campesina. El resultado de su política no fue lo esperado, dado que muchos terminaban por desertar y los que lograban egresar

poco o nada podían hacer por la falta de condiciones económicas para mover al campo. (Loyo, 2010)

Por su parte, Sáenz sustituyó al Departamento de Cultura Indígena con el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación del Indígena. La intención de esta modificación era la misma desde los gobiernos revolucionarios, el buscar homogeneizar la cultura, para que las comunidades indígenas asumieran la cultura mestiza del resto del país. Los resultados brindaron el aprendizaje que en el tiempo del cardenismo fue asumido: Que las escuelas en comunidades nativas fueran bilingües, así como también apoyar la sensibilidad artística distinta que provenía de tales horizontes culturales. (Loyo, 2010)

Es en este contexto en el que se encontraba la educación a nivel nacional cuando comenzó la disputa callista por la educación entre el Estado y la iglesia. A diferencia de los anteriores gobiernos, el régimen de Calles era más modernista, por ende, mayormente anticlerical. Quiso hacer valer la laicidad de la educación no solamente al interior de las escuelas oficiales, sino también en las escuelas privadas. (Loyo, 2010)

La gota que derramó el vaso en el terreno de la educación fue el Reglamento Provisional de Escuelas Primarias del Distrito Federal y Territorios, el cual fue rechazado por los padres de familia porque no veían en él ninguna referencia a la participación moral de las escuelas. En respuesta, Calles modificó el código penal para el Distrito Federal y territorios en el cual se penaba la impartición de educación religiosa. El episcopado mexicano respondió cancelando los cultos a lo que el gobierno reaccionó prohibiendo el culto público en el país. Este fue uno de los motivos, causas y ámbitos donde se dio la Guerra Cristera que terminó hasta 1929. (Loyo, 2010)

Con este antecedente casi inmediato, en 1930 llegó a México la discusión acerca de la educación sexual. Era la presidencia de Emilio Portes Gil y el entonces secretario de educación era el marxista Narciso Bassols. Dado que el periodo del Maximato fue en el que gobernó Calles detrás de otros presidentes, esta andanada

fue vista por la Unión Nacional de Padres de Familia como otra afrenta en contra de sus creencias. Así fue como encuadraron la recién llegada propuesta de la educación sexual. (Loyo, 2010)

El origen de la educación sexual en el mundo

En Europa, durante la segunda mitad del siglo XIX la higiene y la salud de la población en general comenzó a tener mayor importancia para los gobiernos. De esta manera, cada uno de los Estados-modernos dedicó oficinas específicas enfocadas a la salud pública. Esto explica que a comienzos del siglo XX comenzaron a percatarse los gobiernos del enorme impacto que causaban las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) en sus respectivos países. (Zimmerman, 2015)

Por el lado de los sectores intelectuales y masa crítica de dichos países, comenzaron a cuestionar la moralidad y el tabú que rodeaba el tema de la sexualidad infantil. En 1905, el psicólogo vienés Sigmund Freud publicó sus *Tres ensayos de Teoría sexual*, texto en el que escribe que los niños tienen consciencia y vida sexual desde su propio nacimiento. Tan solo esa aseveración ponía en jaque el concepto imperante que se tenía acerca de la niñez. (Sauerteig & Davidson, 2009)

Dos obras de teatro conmocionaron a Europa en este terreno. La primera se publicó en Alemania en 1891. *Despertar la primavera*, del dramaturgo Frank Wedekind, tocaba los temas de homosexualidad, aborto, violación y suicidio. Aunque fue censurada en su época, logró ser estrenada hasta 1906. La línea más recordada de la obra fue cuando unos niños buscaban en la Enciclopedia la palabra “sexo” y al ver lo que decía el libro, se dicen entre sí “¿Qué tiene de bueno una Enciclopedia que no puede responder a la pregunta más pertinente del mundo?” (Zimmerman, 2015: 23)

En Francia, en 1901 se puso en escena la obra *Les Avaries*, que trataba de un matrimonio con ETS. Lo impactante de dicha obra no solamente era el tema, sino también los propios diálogos, puesto que involucraba escenas donde los médicos en la obra mencionaban la urgencia de hablar con la niñez de tales temas para que

“estuviera preparado para el futuro de la raza” (en Zimmerman, 2015: 17) En esa línea se conjugaron los dos problemas que estaban vislumbrando las sociedades europeas: La salud pública vista como mantener una pureza racial y la entrada al proceso globalizante del siglo XX.

El país donde se implementó de forma decisiva la educación sexual fue en Estados Unidos, gracias a la aportación financiera de John D. Rockefeller, así como el nacimiento en 1910 de la Asociación Americana de Higiene Social, por sus siglas en inglés, ASHA. La acción en conjunto de la fundación Rockefeller y de la ASHA dio paso a la búsqueda de incluir la educación sexual como parte del currículo escolar, logrando que se tocaran tales temas a través de las materias de biología, “fisiología e higiene” (Zimmerman, 2015: 19) y de ciencias sociales. (Zimmerman, 2015)

En el caso de Inglaterra, en marzo de 1928, presentaron al Comité Consultivo de Tráfico de las Mujeres y Protección de la Niñez de la entonces Liga de Naciones una resolución en torno a la Educación Biológica. Su propuesta era combatir la promiscuidad y a las ETS mediante educación sexual. El argumento de fondo era de corte eugenésico, puesto que tenía la finalidad de generar en las niñas un “sentido de responsabilidad individual en el ejercicio de la función racial” (En Zimmerman, 2015: 14)

Aunque la petición inglesa, que incluía el anuncio de tener fondos provenientes de la ASHA, fue rechazada, este hecho motivó a que los países europeos comenzaran a tratar de impartir la educación sexual tanto en sus propias poblaciones como en sus colonias o lugares donde llegaban sus misioneros y enviados religiosos. El gran detonante fue el incremento de las ETS durante la Primera Guerra Mundial. (Zimmerman, 2015)

Los primeros esfuerzos que se realizaron para impartir la educación sexual fueron abordar, de forma metafórica y clínica, la sexualidad de distintas especies de animales, las cuales eran impartidas por médicos contratados por los países para dar tales talleres, clases o conferencias. El doble objetivo que tenían al impartirlos

era tanto informar al alumnado sobre la realidad de la sexualidad, al mismo tiempo que desincentivar que lo practicaran hasta antes del matrimonio. El problema que esta estrategia tuvo fue que tanto daba información incompleta al estudiantado, como también trataba de moralizar a las niñeces, fallando en el cometido de establecer vínculos de confianza entre estudiante, docente y padre o madre de familia. (Zimmerman, 2015)

El primer país que trató de salir del moralismo alrededor de la sexualidad fue la Unión Soviética de principios de la década de los 20's. Hasta 1930, imperó la llamada "Teoría del vaso de agua" (En Zimmerman, 2015: 24) consistente en satisfacer las necesidades de forma empírica. Los primeros pedagogos soviéticos señalaron que al despojar a la sexualidad de los significados como el amor, el romance, el matrimonio, etc. Se realizaba un acto revolucionario antiburgués. Lamentablemente para ellos, el propio Lenin revirtió tal teoría al creer que la sexualidad sin normatividad distraía a la juventud comunista de sus deberes revolucionarios, imponiendo mayores restricciones que antes a la sexualidad. (Zimmerman, 2015)

En el otro lado del espectro político, la Alemania de Weimar trataba de brindar educación sexual mediante clases de fisiología, explicando la sexualidad como un acto mecánico que formaba parte de toda la maquinaria que era el ser humano. Cuando llega el partido nazi al poder, estas clases fueron censuradas y tachadas de "marxistas" y "burguesas" (En Zimmerman, 2015: 24), poniendo en su lugar, lecciones acerca de la pureza de la raza. En el caso italiano también fueron censuradas las incipientes clases de educación sexual por ser tachadas de comunistas. (Zimmerman, 2015)

En resto de la Europa liberal, los principales antagonistas de la educación sexual fueron la iglesia católica, grupos de padres de familia y pedagogos. Las principales objeciones en contra de la educación sexual fueron pensar que el conocimiento era insuficiente frente a la voluntad para no tener experiencias sexuales, que esta información vulneraba la inocencia de la niñez y que la educación sexual brincaba

el derecho de los padres a educar a sus hijos e hijas de acuerdo a sus propias convicciones y criterios. (Zimmerman, 2015)

El primer impulso de la educación sexual terminó por estancarse en la década de los 30's, en el periodo de entreguerras. El debate, a nivel mundial, se volvió a retomar después de la Segunda Guerra Mundial. Por lo tanto, los resultados que dejó esta primera etapa de la educación sexual fue la producción de películas educativas que tocaban la reproducción animal, brindando información sobre los gametos y forma de reproducción; clases, talleres y actividades donde se brindaba esta información a las niñas y adolescencias; así como también la búsqueda de impartir contenido de educación sexual dispersado en múltiples materias. (Zimmerman, 2015)

Al final, los efectos no fueron los deseados, puesto que en los países europeos muchas escuelas prefirieron ignorar los contenidos de la educación sexual, tanto por convicción personal, como por posible persecución por parte de los padres de familia a quienes impartieran los cursos. Por otro lado, en las colonias o excolonias, el acercamiento a la educación sexual se observó como una manera de occidentalización, por lo que, fuera por resistencia o por temor a tener caos social en el ámbito de las relaciones sexuales, los gobiernos terminaron por oponerse, por lo menos públicamente, a la educación sexual. (Zimmerman, 2015)

[La historia de una disputa: La historia de la educación sexual en México](#)

La discusión alrededor de la educación sexual arribó a México desde tiempos del Porfiriato, en concreto, en el año de 1910, puesto que en ese año se tocó dicho tema en el Congreso Internacional de Higienistas en París. Para tal congreso, fueron despachados varios funcionarios que fungieron como representantes del gobierno de Díaz. A su regreso, los comisionados trataron de llevar adelante un programa de educación sexual, sin embargo, hallaron oposición de parte de grupos conservadores. (Rangel-Bernal, 2019)

Durante el conflicto armado, se volvió a tocar el tema. En 1916 se celebró en Yucatán el Primer Congreso Feminista, en el cual se dijo que la religión era un factor

de opresión de las mujeres, por lo que proponían que las escuelas primarias, normales y secundarias dieran educación sexual a las mujeres. En tal congreso también se señaló que el instinto sexual femenino era irresistible, declaraciones transgresoras para la época. (Zavala-Ramírez, 2019)

Del lado de los hombres, médicos como Alfonso Pruneda proponían la educación sexual, no como una forma de emancipación, sino por el contrario, como una forma de controlar el cuerpo. En la década de los 20s, organizaciones como la Sociedad Mexicana de Profilaxis Sanitaria y Moral, así como la Universidad Popular y la Normal Superior abogaban por la educación como prevención de las ETS. (Zavala-Ramírez, 2019)

De esta forma, durante la década de los años 20, la discusión respecto de la educación sexual giró en torno a sus contenidos y a la figura responsable o facultada para hacerlo. Inicialmente el debate comenzó respecto a los resultados de esta educación en las niñas y adolescencias, es decir, que se temía que, al dar estas lecciones, las niñas y adolescencias despertaran su curiosidad sobre el tema. Sin embargo, conforme fue pasando la década, cada vez más sectores comenzaron a apoyar la necesidad de la educación sexual, para encauzar bien los instintos sexuales, pero el debate ahora giraba en torno a quien lo impartiría y bajo qué moralidad o ética lo haría. (Zavala-Ramírez, 2019)

La discusión de fondo consistía en el avance de la modernidad y laicismo dentro de la educación. El Estado moderno, en tanto que laico, debía tener el monopolio y dirección de la educación. Para que se pudiera lograr el proyecto modernizador que querían los gobiernos revolucionarios, debían limitar la acción e influencia del clero. Por lo tanto, la educación sexual se inscribe en la lucha entre el Estado y la iglesia por la educación y en concreto, por el control del discurso de verdad sobre la sexualidad. (Del Castillo-Troncoso, 2000)

Esta disputa entre el Estado y la iglesia radica en dos propuestas o proyectos de sociedad. Los gobiernos revolucionarios no querían solamente instaurar nuevas instituciones o introducir el sistema capitalista como estructura económica, sino que

querían la implantación del mundo moderno con su moral secular. Por lo tanto, el punto álgido que toca el conflicto es el referente a la moralidad, la moralidad tradicional religiosa enfrentada por la moralidad secular moderna. La diferencia, entonces, radicaba en la fuente de la autoridad: El Estado moderno secular frente a la iglesia tradicional. (Del Castillo-Troncoso, 2000)

Sin embargo, dentro de los grupos conservadores u opositores hubo un segundo sector, que partía de una crítica “liberal” al proyecto de la educación sexual, puesto que temían la tentación totalitaria que representaba el tener a la Unión Soviética como posible referente. Esto significa que la discusión alrededor de la secularidad y la educación sexual en concreto no es en absoluto simple, ni binario, sino complejo, porque en las dos posturas, a favor o en contra, se haya una panoplia hartamente complicada de colectividades con distintas perspectivas y propuestas de mundo. (Del Castillo-Troncoso, 2000)

En 1930 se celebró el Congreso Panamericano del Niño en Lima, Perú, donde se aconsejaba a los gobiernos latinoamericanos a disponer un programa de educación sexual. En México mismo, la Sociedad Mexicana Eugénica realizó en 1932 un estudio acerca de la conducta sexual de los adolescentes, dando como resultado una situación complicada respecto de las tasas de embarazos y de la transmisión de las ETS. (Del Castillo-Troncoso, 2000) En julio de 1932, el Bloque Nacional de Mujeres Revolucionarias solicitó a la SEP que se implantara la educación sexual en las escuelas técnicas industriales y comerciales. (Zavala-Ramírez, 2019)

Además, a inicios de la década de 1920 la Unión Soviética era el gran referente revolucionario, no solamente en términos políticos, sino también sexuales. En México, personas como el entonces secretario de educación, el marxista Narciso Bassols, quisieron copiar tal estrategia como una forma de embate contra la institución de la iglesia, vista como un obstáculo para el proyecto modernizador. (Rangel-Bernal, 2019)

A finales de 1932, el secretario de educación despachó a una Comisión Técnica Consultiva para que analizara la viabilidad de un programa de educación sexual para

las escuelas primarias de la Ciudad de México. (Del Castillo-Troncoso, 2000) Los resultados de dicha investigación fueron la necesidad de brindar la educación sexual desde tercero de primaria, la formación de los docentes en el tema, la impartición de conferencias sobre el tema, el fomento de la educación física y moralizar las clases de educación sexual. (Zavala-Ramírez, 2019)

La prensa de la Ciudad de México filtró dicho dictamen, de manera que organizaciones como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y la Federación de Asociaciones de Padres de Familia. La respuesta que dieron, mediante un comunicado publicado por el diario *Excélsior*, señalaba que la problemática respecto del instinto sexual era un asunto moral y no científico; y que los problemas que tenía la educación sexual es que se basaba en el comunismo corruptor que buscaba la destrucción de la familia y que aspiraba al colapso de las naciones. (Zavala-Ramírez, 2019; Del Castillo-Troncoso, 2000)

Dado que la polémica entre el gobierno y los sectores católicos de la población se encontraba muy reciente y que el propio secretario Bassols había prohibido a los sacerdotes impartir clases, esta medida fue interpretada como otro acto beligerante del gobierno contra la religión. Por ello, los grupos católicos decían que la educación sexual era una imposición “a sus hijos una ideología contraria a sus creencias”. (Zavala-Ramírez, 2019: 171) Por ello, estos sectores se organizaron para pedir que se respetara la libertad de enseñanza de los padres sobre sus hijos. (Zavala-Ramírez, 2019)

Puesto que la polémica escaló en la Ciudad de México, la SEP propuso en abril de 1933 una nueva Comisión de estudio que contaría con representantes de otras organizaciones, contando entre ellas la UNPF. Pese al esfuerzo, la Comisión fracasó porque desde la primera sesión se retiró la UNPF argumentando que la mayoría de los presentes eran partidarios de la educación sexual. Bassols tampoco facilitó las cosas, puesto que en reuniones privadas admitió que esta segunda Comisión no tenía carácter oficial. (Zavala-Ramírez, 2019)

A pesar de la cada vez mayor polémica, en agosto de 1933 comenzó a diseñarse un proyecto de “Estudio de la Naturaleza” (en Zavala-Ramírez, 2019: 174) cuyo propósito era instrumentar la educación sexual. El proyecto tenía dos premisas, a saber, la gradualidad de la educación sexual desde primero de primaria y que debía de añadirse a materias existentes. Puesto que la opinión pública en la Ciudad estaba polarizada, la prensa nuevamente filtró esta información. (Zavala-Ramírez, 2019)

La gota que derramó el vaso para el proyecto de educación sexual fue que en la Convención Nacional del Partido Nacional Revolucionario (PNR) se propuso en el rubro de educación para el sexenio de Lázaro Cárdenas que ésta fuera científica y socialista. Este hecho, junto con el descontento al interior del magisterio, dejaron a Bassols sin apoyo. (Zavala-Ramírez, 2019)

Del lado de la UNPF a la que se le añadió la Asociación de Padres de Familia de la República Mexicana, liderazgos magisteriales contrarios a Bassols, estudiantes de las facultades de Medicina y Derecho, así como otros grupos de la sociedad civil, comenzaron a manifestarse en el país. La UNPF organizó movilizaciones en la capital y en otras regiones del país, así como también comités de huelga en escuelas afines. Estos hechos desencadenaron la renuncia de Narciso Bassols el 9 de mayo de 1934. (Zavala-Ramírez, 2019; Del Castillo-Troncoso, 2000)

La SEP en tiempos de Cárdenas continuó con el tema de la educación sexual al promover conferencias de educación sexual y folletería informativa. Sin embargo, el gobierno del general tenía la prioridad en el modelo socialista de la educación, además de que no quería enemistarse aún más con los sectores conservadores del país. De por sí, la educación socialista era un motivo del conflicto, el gobierno no quería regresar a las movilizaciones del bloque de la UNPF. (Zavala-Ramírez, 2019)

La contienda alrededor de la educación se desplazó del tema de la educación sexual al concepto de socialista. Debido a los roces previos entre el Estado y los sectores conservadores seguían latentes, el presidente Manuel Ávila Camacho, sucesor de Cárdenas, en 1941 incorporó a las escuelas primarias a la SEP, las cuales, en su

mayoría, tenían vínculos con la iglesia católica. Además, en 1945 quitó el adjetivo de socialista al artículo 3º, logrando un acuerdo más conciliador con tales grupos. (Díaz-Camarena, 2018)

La polémica entre el Estado y los sectores conservadores regresó en 1959, cuando se creó la Comisión Nacional de Textos Gratuitos. (Díaz-Camarena, 2018) En este caso, los puntos del conflicto fueron la homogeneización de contenidos educativos, la centralización gubernamental editorial y que la iglesia católica consideraba esta medida como otra afrenta. (Rangel-Bernal, 2019)

El objeto de la disputa central era el uso de los libros de texto como forma de ejercicio de poder en el rubro del discurso educativo. El temor de los grupos opositores a tal medida era que el gobierno autoritario pretendiera ejercer una especie de adoctrinamiento en las consciencias de las niñeces. Por su parte, el gobierno entendía esta medida como una estrategia para establecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una ciudadanía moderna. (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017)

A pesar de las movilizaciones de los grupos opositores, al final, el gobierno terminó por imponerse, quedando establecido en 1962 la repartición de tales libros de texto gratuitos para las primarias. (Díaz-Camarena, 2018) Esta lucha no se dio entre dos bandos homogéneos, puesto que no todas las personas opositoras eran conservadoras o católicas, sino que también hubo empresarios e intelectuales opuestos por diversos intereses y perspectivas.

La educación sexual reapareció en la agenda nacional debido a que el presidente Luis Echeverría promovió una reforma educativa que incluyera contenidos de sexualidad humana, como parte de la estrategia gubernamental de control demográfico. Se pensaba que, al reducir las tasas de natalidad, los problemas aparejados como la pobreza o desigualdad también se aminorarían. La reforma educativa expedida en 1975 tenía entre otros propósitos el de incluir modelos de educación sexual en la primaria y secundaria que fueran básicamente informativos

y con el objetivo de ser anticonceptivos. Se ubicaron en la materia de ciencias naturales. (Rangel-Bernal, 2019)

El clima en el que se gestó esta reforma fue el de los movimientos sociales y políticos de finales de los 60s y principios de los 70's. Estos movimientos buscaban ampliar el funcionamiento de la democracia mexicana, así como también tenían el fuerte impulso de la "segunda ola del feminismo" (Díaz-Camarena, 2018: 17) y de la revolución sexual. Este clima, sumada a la política demográfica, produjo las condiciones para que se pudieran añadir tanto información como dibujos de los órganos sexuales en los libros de texto gratuitos. (Rangel-Bernal, 2019)

La respuesta opositora no se hizo esperar. Tal como en la discusión de los 30s, nuevamente se organizaron la UNPF y sectores católicos para tratar de echar atrás la medida. Los argumentos que usaron en contra fueron que la SEP trataba de "implantar un sistema ateo, totalitario y antimexicano" (Rangel-Bernal, 2019: 321), que eran inmoral, que se oponían a considerar la masturbación como algo natural y que la educación sexual era prerrogativa de los padres de familia, sin interferencia del Estado. (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017; Rangel-Bernal, 2019)

Las movilizaciones y protestas conservadoras, encabezadas por la UNPF y Asociación de Escuelas Particulares de Aguascalientes consistieron en engrapar, arrancar o quemar las hojas que contenían los dibujos o información de la sexualidad humana, para que las niñas y los niños no tuvieran acceso a tal información. A pesar de tales protestas, nuevamente el Estado se impuso, aunque terminó por tapar los dibujos de desnudos. Sin embargo, el problema quedó en manos del magisterio, porque éste al final decidía si impartirlo o no. Quienes apoyaban la medida, tenían el problema de la falta de formación y de la carencia de programas o técnicas para impartir el contenido. (Rangel-Bernal, 2019)

El modelo de educación sexual que impulsó el gobierno fue de carácter puramente informativo respecto del funcionamiento del cuerpo humano. Entonces, aun siendo un modelo secular, continuó sosteniendo la visión normativa del género, heteropatriarcal. Por ello, dentro de los salones de clase, como parte de las

enseñanzas, se hablaba de las supuestas funciones naturales del hombre como proveedor y de la mujer como responsable de las labores de cuidados y del trabajo doméstico. (Rangel-Bernal, 2019)

El siguiente paso en el desarrollo de la educación sexual ocurrió en las décadas de los 80s y 90s. Para estas décadas, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) habían realizado un enorme trabajo en visibilizar la existencia de las sexo-disidencias, de las distintas orientaciones e identidades de género, así como la violencia patriarcal en el país. Este panorama tuvo como añadido la legitimidad de los programas de planificación familiar y que el gobierno de México se encontraba en distintas convenciones y conferencias internacionales de derechos sexuales y reproductivos, y de derechos de la mujer. (Díaz-Camarena, 2018; Rangel-Bernal, 2019)

La epidemia del SIDA fue el detonante de una discusión, menor que las anteriores dos, acerca de la educación sexual. Los sectores conservadores aprovecharon la coyuntura, tomando por estandarte el documento de 1995 “La verdad y el significado de la sexualidad humana. Guía para la educación en la familia” de la iglesia católica para oponerse a la educación sexual impartida en clases, además de defender el abstencionismo y las relaciones sexuales maritales como prácticas eficaces. (Rangel-Bernal, 2019)

A pesar de la oposición, para 1993 los libros comenzaron a abordar la problemática del VIH-SIDA, el uso de condón como método de protección, y para 1998 y 1999 los libros comenzaron a tener imágenes de niños y niñas al desnudo. (Díaz-Camarena, 2018) Esto significó que la educación sexual que se daba en primaria comenzaba a incluir contenidos provenientes de los estudios feministas y del enfoque de los derechos humanos. (Rangel-Bernal, 2019)

Ante la cada vez mayor derrota en el terreno educativo, los sectores educativos comenzaron a adoptar otra estrategia. Si antes buscaron oponerse frente a la SEP y al gobierno, ahora tratarían de ganar el espacio público, el terreno ideológico y el espectro radioeléctrico. Debido a que durante el mandato de Carlos Salinas de

Gortari se dieron reformas constitucionales que favorecieron a las asociaciones religiosas, éstas aprovecharon la apertura en el uso de medios de comunicación y la mayor independencia brindada en la impartición de enseñanza en sus instituciones educativas para promover su discurso de verdad sobre la sexualidad. (Rangel-Bernal, 2019)

La llegada al siglo XXI coincidió en México con el arribo del Partido Acción Nacional, organización alineada con la derecha conservadora política. Su arribo al poder implicó un temor en el retroceso de los derechos sexuales y reproductivos. Uno de los temores era que dicho grupo político eliminara o modificara los contenidos de educación sexual para ajustarlos a su discurso de verdad de la sexualidad. (Díaz-Camarena, 2018) Sobre todo porque en 2001 se añadió el concepto de “orientación sexual” al artículo 1 constitucional. (Díaz-Camarena, 2020: 11)

Durante el sexenio de Vicente Fox, se promovió la entrega de libros de texto gratuitos para repartir en las secundarias del país. Para realizar el libro de texto de biología se contrató a la doctora en biología Ana Barahona Echeverría. Pese a que la autora se basó en el plan de estudio de secundaria que abordaba “las cuatro potencialidades de la sexualidad” (Rangel-Bernal, 2019: 318), a saber, la reproducción, el afecto, el erotismo y el género; estos libros causaron polémica. (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017)

La forma en que la doctora abordó la sexualidad en dicho material fue tanto desde el punto de vista científico, como desde la literatura, la historia, la psicología y la ética, entre otras disciplinas. Por ello, la autora hablaba acerca de las distintas posiciones; las formas de tener relaciones sexuales; el vínculo entre el afecto, el placer y las relaciones sexuales; las distintas orientaciones sexuales, y otros temas como el abuso sexual. En cuanto a las ETS, la autora priorizó el uso del condón sobre la abstinencia. (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017)

La reacción conservadora señaló que tales libros eran dañinos para la sociedad, porque banalizaban las relaciones sexuales al quitarles el elemento moral y “espiritual”. (en Rangel-Bernal, 2019: 323) Los sectores conservadores se volvieron

a unificar en la proclama de que el derecho de los padres para educar a sus hijos de acuerdo a sus convicciones religiosas limitaba el derecho del Estado a entrometerse. Por lo tanto, así como en los 70s, volvieron a quemar libros de texto. (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017)

Dentro del gobierno, se formaron dos bandos. Por un lado, el grupo conservador y católico se adhirió a la SEP, mientras que las organizaciones a favor de los derechos tuvieron eco en la Secretaría de Salud. De esta confrontación, los conservadores lograron en 2007 modificar los libros, sin embargo, por la resistencia de los grupos a favor de los derechos solamente quitaron el tema de la homosexualidad (porque no estaba en los planes de estudio), además de poner recomendaciones acerca de la abstinencia, para retrasar la vida sexual activa y de tener una familia heteronormada. (Díaz-Camarena, 2018)

El gobierno en una actitud complaciente comenzó a distribuir en 2008 un material complementario para las adolescencias editado por organizaciones católicas. Las OSC protestaron a lo que el gobierno contestó dejando de repartir este material. En 2010, por motivo del bicentenario, se produjeron nuevos materiales de texto, en los cuales se redujo la información, manteniendo solamente la referente a los temas de salud. (Díaz-Camarena, 2018)

En diciembre de 2014, la administración de Enrique Peña Nieto promulgó la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* en la cual se establece que la educación sexual debe ser impartida por las instituciones educativas, así como también señala que las instituciones de salud pueden proporcionar orientación y métodos anticonceptivos a las adolescencias. Este primer hecho ocasionó que grupos conservadores trataran de revertir legalmente la medida, pero el fallo de la Suprema Corte fue a favor del interés superior de las niñas y adolescentes. (Díaz-Camarena, 2020)

Por ello, durante 2015 comenzó a circular en redes sociodigitales rumores acerca de la publicación de libros de texto para nivel preescolar que introducían la llamada “ideología de género” (En Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017: 8). Esto

motivó a organizaciones para que se movilizaran en ciudades tales como Monterrey, Zacatecas y Aguascalientes en contra. El gobierno realizó una aclaración desmintiendo tal rumor, sin embargo, en Aguascalientes se propuso una modificación a la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*; mientras que en Nuevo León la UPF y el PAN, entre otros, se reunieron para quemar los libros de texto gratuitos que contuvieran información relacionada a la sexualidad. (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017)

Este conflicto iba en escalada, puesto que, en mayo de 2016, Peña Nieto presentó la iniciativa de ley a favor de los matrimonios igualitarios, ante lo cual se fundó el 25 de mayo el Frente Nacional por la Familia (FNF). (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017) En ese mismo año se modificaron los libros de texto gratuitos de sexto de primaria, en los que se incluyó información acerca de los métodos anticonceptivos. (Díaz-Camarena, 2020)

En este año, el triunfo de los grupos conservadores fue sobre la iniciativa del entonces presidente, porque lograron que retrocediera y no se aprobara. Por otro lado, a partir de ese año comenzaron a manifestarse públicamente organizaciones alineadas al FNF, además de que logró escalar al terreno político institucional, siendo el PAN el partido abanderado de dicha voz de la población. (Camacho-Sandoval & Padilla-Rangel, 2017)

Las derrotas que tuvieron fueron en el terreno de los contenidos de los libros de texto gratuitos. Tanto la modificación de los libros de primaria como otra para los libros de biología de secundaria, donde finalmente se tocan los temas de las sexo-disidencias, la diversidad sexual e identidades de género que salen de la heteronorma. Este es un gran paso, porque oficialmente forman parte de los planes de estudio temas del complejo sexo-género invisibilizados por décadas, que forman parte de la violencia de género que se vive en el país, además de ser el desarrollo de la educación sexual más allá del terreno biológico. (Díaz-Camarena, 2020)

Los últimos avances que se han realizado en 2019 son la inclusión del concepto “orientación sexual” (Díaz-Camarena, 2020: 11) en los libros de Formación Cívica y

Ética para quinto de primaria, y la reforma educativa de 2019. En la reforma educativa se refuerza la laicidad en el artículo 3º, se expande la autoridad del Estado en materia educativa frente a las escuelas particulares y sustenta a la educación en principios científicos y respeto de los derechos humanos. (Díaz-Camarena, 2020)

La reforma educativa también incluye a la perspectiva de género, la orientación integral y la educación sexual y reproductiva como parte del artículo 3º. De esta forma, la educación sexual pasa a ser derecho constitucional y la perspectiva de género como una normatividad constitucional que debe normar los planes y programas de estudio. (Díaz-Camarena, 2020)

Este último movimiento político representa el antecedente directo de las iniciativas legislativas promovidas por el PAN, Pes y PRI a nivel estatal que buscan instrumentar un veto parental para impedir el acceso a la educación sexual. Es una respuesta directa al grado de fuerza jurídica que tiene la perspectiva de género y con ella, la educación sexual.

Conclusión

Esto indica que la disputa en torno a la educación sexual tiene cerca de cien años en el país. Parece que los actores en conflicto son los mismos y que tienen el mismo arsenal. Esto quiere decir que la disputa política mantiene cierta estabilidad en cuanto al juego, es decir, al campo de la educación sexual, en tanto a los objetos que se disputan, que es el discurso de verdad, y en tanto a los actores.

El PIN parental, entonces, es una medida que tratan de promover los grupos conservadores que evidencia el estado actual del juego. La perspectiva de género y la educación sexual está, desde 2019, elevada a rango constitucional. Ante este duro golpe legislativo, los grupos conservadores, principalmente urbanos y de clase media, requieren lanzar otro golpe de similar magnitud para tratar de remontar el juego.

Bibliografía

Camacho-Sandoval, S. & Padilla-Rangel, Y. (2017). "Educación sexual, libros de texto y oposición conservadora en México: 1974, 2006 y 2016". *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Págs. 1-12

De Sousa Santos, B. (2009). "La reinención del Estado y el Estado Plurinacional". *Pensar el Estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Argentina: Waldhuter Editores. Págs. 189-250

Del Castillo-Troncoso, A. (2000). "La polémica en torno a la educación sexual en la Ciudad de México durante la década de los años treinta". *Estudios sociológicos*. XVIII (1). Págs. 203-226

Díaz-Camarena, A. (2018). *Laicidad y educación sexual*. México: UNAM, IIJ & Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional. 57 págs.

Díaz-Camarena, A. (2020). "Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: La laicidad en la mira". *Diálogos sobre educación: Temas actuales en investigación educativa*. Págs. 1-16

Escalante, F. (1992). *Ciudadanos imaginarios: Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana. Tratado de Moral Pública*. México: El Colegio de México.

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. [Traducción por José Luis Etcheverry]. Argentina: Amorrortu. Págs. 1-142

González-Contró, M. (2008). "El concepto de niño". *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. México: UNAM-IIJ. Págs. 17-104

González-Contró, M. (2017). "Niñas, niños y adolescentes: La evolución de su reconocimiento constitucional." *Cien ensayos para el centenario: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo 2. Estudios jurídicos*. Esquivel, G.; Ibarra, F.; Salazar, P. (coords.). México: UNAM-IIJ. Págs. 185-196

Loyo, E. & Staples, A. (2010). "Fin del siglo y de un régimen". *Historia mínima de la educación en México*. Tanck de Estrada, D. (coord.). México: Colegio de México. Págs. 127-153

Loyo, E. (2010). "La Educación del Pueblo". *Historia mínima de la educación en México*. Tanck de Estrada, D. (coord.). México: Colegio de México. Págs. 154-187

Padilla, A. (2008). "Representaciones de la infancia en México en el siglo XIX". *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*. IV (7). Págs. 27-38

Quijano, A. (2014). Estado-nación, ciudadanía y democracia: Cuestiones abiertas". *Cuestiones y horizontes: Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural*

a la colonialidad/descolonialidad del poder. Danilo Assis (comp.). Argentina: CLACSO. Págs. 605-624

Rangel-Bernal, L. (2019). "Secularización de la educación sexual: Contiendia histórica entre laicidad y conservadurismo". *Controversias y concurrencias latinoamericanas*. XI. (19). Págs. 315-329

Sánchez-Santoyo, H. (2003). "La percepción sobre el niño en el México moderno (1810-1930)". *Tramas: Subjetividad y procesos sociales*. (20). Págs. 33-59

Sauerteig, L. & Davidson, R. (2009). "Shaping the Sexual Knowledge of the Young". *Shaping Sexual Knowledge: A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*. Sauerteig, L. & Davidson, R. (eds.). [Traducción propia]. Estados Unidos: Routledge, Taylor & Francis Group. Págs. 1-18.

Staples, A. (2010). "El entusiasmo por la independencia". *Historia mínima de la educación en México*. Tanck de Estrada, D. (coord.). México: Colegio de México. Págs. 97-126

Zavala-Ramírez, M. (2019). "¿De quién son los niños? Estado, familia y educación sexual en México en la década de 1930". *Signos Históricos*. XXI (41). Págs. 154-191.

Zimmerman, J. (2015). "The birds, the bees, and the Globe: The origins of sex education: 1989-1939". *Too hot to handle: A global history of sex education*. [Traducción propia] Estados Unidos: Princeton University Press. Págs. 14-48

Capítulo 2: La construcción del objeto de estudio: El marco teórico

Introducción

La realidad social es un entramado muy amplio de hechos sociales con capas y capas de significados construidos, asignados, reproducidos y transformados por parte de los seres humanos. Por tal razón, para que se pueda investigar dicha realidad social, es necesario dar ese brinco, paso o ruptura de permanecer en el nivel de la vida cotidiana o saber popular para llegar al terreno del conocimiento científico. (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2002)

Para hacer esta ruptura que los sociólogos franceses encabezados por Bourdieu es necesario establecer la distancia y cercanía con el problema de investigación. Esta distancia tiene el propósito de romper con las prenociones, prejuicios y criterios populares que desequilibren la investigación e impidan su sólida construcción epistemológica. Es justo aquí donde entra la comunidad de investigadores, es decir, el estado del arte.

Como fruto de la recuperación del estado del arte, se construyó un dispositivo teórico-conceptual conformado por 12 categorías analíticas a través de las cuales se modela el objeto de estudio de la presente tesis, a la vez que se constituye en la base del análisis del corpus de análisis de alrededor de la discusión sobre el veto parental educativo.

El presente capítulo presenta dicho dispositivo teórico-conceptual adoptando un formato de glosario, lo que explica el motivo por el cual sigue un orden alfabético. Vale la pena mencionar que se prefiere usar el término dispositivo teórico-conceptual sobre el marco teórico, debido al sustento epistemológico de la presente tesis.

Mientras que el marco teórico está pensado para brindar cierto contexto teórico a la investigación realizada, quedándose como una etapa que asegure validez epistémica a la misma, el concepto de dispositivo hace referencia tanto a la elaboración del investigador, como a su uso a lo largo de toda la investigación. Este

dispositivo, entonces, no solamente brinda un lenguaje técnico y especializado, ni tampoco se queda en asegurar la validez epistémica, sino que contribuye a la modelación del objeto de estudio y brinda coherencia y solidez epistémica al análisis del corpus que se realizará en los siguientes capítulos.

El motivo por el que se organiza este capítulo como un glosario es para clarificar los conceptos que se han utilizado desde el modelado del objeto de estudio, haciendo comprensible los términos y permitiendo el establecimiento del diálogo acerca de la problemática analizada.

Los conceptos analizados son el de la arena de disputa política/comunicación política, discurso de verdad sobre la sexualidad como construcción ideológica, educación sexual, Estado-nación moderno mexicano, género, ideología, marcos de referencia, niñez, veto educativo parental a la perspectiva de género y educación sexual integral (PIN Parental), la política/lo político, sexualidad y uso ideológico del discurso.

Arena de disputa política: Comunicación política

Para poder comprender este concepto es necesario plantear algunas notas respecto de las categorías analíticas empleadas en este concepto. Las categorías analíticas contenidas son las de poder, política y arena de disputa. Cabe decir que estas categorías analíticas tendrán una discusión muchísimo más amplia en sus debidos apartados, de modo que aquí sólo se presentan los apuntes más necesarios para tener claridad en el concepto abordado, lo que implica que muchos matices, correcciones y discusiones se llevarán en tales apartados.

El primer concepto por desarrollar es el del poder. De acuerdo con Josep Valles (2006) existen dos concepciones de poder, a saber, la del poder como recurso y la del poder como resultado de una relación.

- Poder como recurso: El poder es visto como un recurso o un activo que está depositado en las instituciones o que está en la disposición de las personas, las cuales lo poseen y usan con base en sus propias perspectivas. De esta forma, el poder es visto como un objeto que se encuentra en un lugar o

espacio reservado, de modo que quien accede a dicho lugar y encuentra el recurso, lo comienza a poseer y utilizar.

- Poder como resultado de relación: El poder no es visto como un objeto que existe independiente de las personas, el cual se obtiene o se deposita en un lugar específico; sino que más bien, consiste en el resultado de una relación, en la conducta producida. El poder, entonces, es la manifestación final de una serie de agencias y fuerzas producidas entre unos cuerpos a otros, y no un recurso exclusivo de un campo, institución o clase social específica. El ejercicio del poder es el resultado de una situación entre dos partes.

La presente tesis se inclina por la segunda concepción del poder, donde se le entiende como el efecto de una serie de disputas entre distintas acciones de distintos agentes. Puesto que el poder puede involucrarse en muchísimas áreas y esferas de la vida humana, para el presente caso se delimita dicho concepto a la esfera colectiva de la política.

Etimológicamente la política se refiere a todo aquello referente a la ciudad, al ciudadano, a lo público y a lo social. Entonces, la política es toda aquella acción cuyo sujeto es la *polis/civitas*/Estado, en acciones vinculantes para una comunidad en un territorio específico. A partir de la modernidad con el advenimiento del Estado moderno, la política se restringió a las acciones vinculantes del Estado sobre una comunidad que no inciden en la sociedad civil (relaciones económicas) y en la iglesia* (relaciones espirituales). (Pasquino; Mateucci; Bobbio, 1991) Por lo tanto se entiende a la política como “la esfera de las ‘decisiones colectivizadas’ soberanas, coercitivamente sancionables e ineludibles.” (Sartori, 1992: 255)

Desde un sentido y proyección antropológica decolonial, Rita Segato la define como “conjunto de deliberaciones que llevan a decisiones que afectan a la vida colectiva”. (Segato, 2015: 88) Lo sobresaliente de este concepto es que concibe a la política como algo distinto e incluso independiente del Estado. Puesto que las definiciones previas tienen al sujeto clave de la política al Estado, Rita Segato señala primero al pueblo, a las comunidades como el sujeto colectivo que hace política. Su estudio y

análisis es, precisamente, decolonial, puesto que se basa en investigación antropológica externa al mundo colonial o moderno, centrándose en las comunidades, o como ellas les llama “mundo aldea” (Segato, 2015: 78), lugares donde no existe la figura o imagen del Estado como tal.

Es necesario reconocer, tal como en su momento lo dijo Bobbio (1989), la emergencia del Estado, siquiera como concepto, data de los albores de la modernidad con Maquiavelo. Si seguimos el concepto que proviene de la tradición occidental, entonces se entendería que la política depende de la existencia del Estado, motivo por el cual se podría fácilmente afirmar que la política no existiría sin el Estado.

Tal como en su momento Sartori (1992) señalara, no existe como tal una correspondencia entre los vocablos *polis* (griego) y *civitas* (latino), porque mientras que el primero habla en el sentido horizontal de la deliberación de los hombres libres, el segundo se refiere como tal a la administración de la sociedad. Luego, se observa que cada pueblo tiene una tradición, cosmovisión y cultura distinta, de la cual emergen y devienen organizaciones humanas donde se desarrolla la política.

Por lo tanto, pensar a la política únicamente posible en un mundo moderno y estatal es un graso error, puesto que la política tiene mayor antigüedad, historia y latitud que el Estado moderno. En cambio, es preferible afirmar que la política nace y se desenvuelve con la comunidad o pueblo en el seno del cual surge.

Resalta el hecho que hasta este momento la referencia a la política se limita a la dimensión abstracta, racional y meramente discursiva, de modo que se la supone como un ejercicio de seres dialogantes, discursivos, lejana o por lo menos distanciada de la materialidad de la corporalidad y de la contingencia de las pasiones, emociones y demás motivaciones humanas. Esto habla de la forma en que en Occidente se ha comprendido y explicado el quehacer filosófico y político. (Hooks, 2016)

Dado que la política es ejercida por personas, las cuales son cuerpos con sentipensares, entonces se requiere considerar dentro de la acción política, la

dimensión de los afectos o emociones. Esta área, pocas veces explorada, permite comprender la arista que escapa de la discursividad o exposición racional argumentada de las decisiones y acciones políticas emprendidas.

Para comprender la potencia política de los discursos, discusiones, acuerdos, disensos y acciones colectivas se recupera la perspectiva del llamado “giro emocional”. (López-González de Orduña, 2015: 9) Este grupo de estudios tienen por objetivo recuperar al cuerpo y al entramado afectivo como variables imprescindibles dentro del análisis social y político. (López-González de Orduña, 2015)

Tal como señala Sara Ahmed (2015), para la comprender la construcción de un sujeto y cuerpo tanto individual o colectivo, se requiere la presencia e identificación de una otredad, sea corporal, personal o de un mero objeto. Para que esta construcción tenga un significado que invite a la toma de postura frente al entorno y a la otredad, se construye el complejo afectivo dentro del cuerpo, sea éste individual o una persona, sea este colectivo como un grupo o una sociedad. (Ahmed, 2015)

La forma en que se comprende a las emociones dentro de este acercamiento es de forma relacional, puesto que “[...] involucran (re)acciones o relaciones de ‘acercamiento’ o ‘alejamiento’”. (Ahmed, 2015: 30) Se comprende a las emociones como esa atribución de significado a un objeto que involucra tanto las sensaciones físicas como a la comprensión cognitiva. (Ahmed, 2015)

Esta perspectiva de las emociones las considera como “prácticas y culturales y sociales” (Ahmed, 2015: 32) las cuales circulan a través de los objetos, lugares o personas atribuidas como causantes de las mismas. Las emociones, entonces, son contempladas como formas de lectura o interpretación de los objetos y otredades, las cuales tienen como resultado la delimitación de un yo, un tú, una otredad, un entorno, etc. Esta forma de lectura, que es la afectividad, es aprendido, reproducido y actualizado socialmente. (Ahmed, 2015)

Para la presente tesis se opta por la definición de política de Rita Segato, donde se observa a la política como el conjunto de deliberaciones, disputas, acuerdos y

disensos que afectan a la vida colectiva de una comunidad. Estas disputas, acciones y discursos están atravesados por toda una construcción social de la afectividad comunitaria. La forma en que se articulan dichos disensos y construcciones emotivas varía de cada comunidad.

Esta aclaración es importante porque, pese a que la tesis se va a centrar en el ejercicio de la disputa legislativa al interior del Estado mexicano, es consciente de las limitaciones de circunscribir a la política como un mero hecho de Estado. De esta manera, se defiende la postura de Rita Segato acerca de la política, pero el objeto de estudio se centra en el Estado mexicano, planteando así una correcta delimitación de la operacionalización del concepto de política señalado aquí.

Dominique Wolton (1989) señalaba que la construcción de la política no se hace de forma natural o distendida, por el contrario, las discusiones públicas acerca de los temas políticos están a menudo rodeadas de conflicto. Josep Vallés (2007) también mencionaba que la política busca construir en un entorno de conflictos o de profundas e infranqueables divisiones políticas. De esta manera, el lugar donde se dirimen los conflictos políticos es en la comunicación política. Wolton proponía un modelo para entender a la comunicación política como la esfera de discursos políticos enunciados por actores políticamente reconocidos para ello, los cuales son, la clase política, las y los periodistas, y las encuestas de opinión.

Tomando en cuenta las anteriores categorías analíticas, entonces se puede proceder a definir la arena de disputa política como el espacio o escenario dentro del cual distintos agentes (tanto colectivos como individuales) se disputan el ejercicio del poder político. Esto implica la visibilización de un espacio existente previo a la toma de decisiones y acciones políticos, cuya función es el albergar y constreñir el debate y la discusión pública hacia ciertos temas y cierta cantidad de alternativas.

El hablar de una arena de disputa política implica concebir a la política como ese proceso de disputa de múltiples actores por ejercer el poder vinculante sobre toda la comunidad social en la cual se encuentran inmersos. Esta disputa política siempre

es dinámica y contingente, es decir, que está en constante cambio y fluctuación, al mismo tiempo que produce resultados reales y manifiestos para toda la comunidad dentro de la cual se encuentra.

También el pensar la arena de disputa política implica comprender que las discusiones y tomas de decisiones políticas siempre tienen ciertos límites o 'condiciones de posibilidad'. Esto significa "consenso general" (Sartori, 1988:120), es decir, que se trata de un espacio o terreno de lo pensable y decible que está delimitado y cerrado; de cierto tipo de discursos y cierto tipo de actores.

Esto quiere decir que la disputa por el poder político, tal como lo entendía Bourdieu (2011), se encuentra en un campo, en el cual para jugar es necesario tener cierto capital o recurso para entrar, y ciertas estrategias o formas de acción dentro del juego. Por lo que, se da cuenta, desde el propio concepto, que no cualquier forma de discurso es socialmente vinculante, ni cualquier actor o cualquier esfera social tiene las repercusiones coactivas y sancionatorias, sino que es la que define a la esfera pública.

Si hay un espacio donde se refleja el ejercicio de poder es en las acciones del Estado, en general, y para la presente tesis, en particular, es el quehacer legislativo. Por lo tanto, la presente investigación observa en el proceso de discusión pública previa y en lo legislativo la arena de disputa política. Esta arena de disputa política, tal como se anunció en la definición de Wolton, es precisamente la comunicación política.

Discurso de verdad sobre la sexualidad como construcción ideológica

Uno de los conceptos más esquivos dentro de las ciencias sociales es el de discurso, puesto que refiere a un fenómeno social y humano de harta complejidad. (Van Dijk, 2000) Partiendo de la bifurcación que Saussure establece en el estudio lingüístico entre el nivel social de la lengua y el nivel principal del habla, el discurso es aquello que se encuentra en un nivel intermedio. (Reboul, 1986)

La lengua es el nivel marco, donde el sistema de signos lingüísticos es estructurado, fijado y modificado socialmente. Por otra parte, el habla es el registro y uso que

realizan las personas, individualmente, de la lengua. En medio de ambos se da el proceso en el que las personas se apropian, participan y modifican el sistema lingüístico. El producto o resultado de ese proceso es el discurso.

De acuerdo con Emilio Benveniste, este proceso tiene el nombre de la enunciación, la cual es definida como “este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización” (Benveniste, 1999: 83), como “un proceso de apropiación” (Benveniste, 1999: 84). Es lo que se enuncia, lo que resulta de este proceso de apropiación lo que se llama discurso. (Reboul, 1986)

Hasta aquí podría quedar clara la definición de lo que se conoce como discurso, sin embargo, hay por lo menos otras dos dimensiones que le conciernen al discurso, las cuales son el contenido de lo que se comunica y sus condiciones sociales de enunciación y de recepción. Estas dos dimensiones junto con la dimensión del uso de la lengua son las que definen al discurso. (Van Dijk, 2000)

Se trata de un nivel intermedio porque se comprende que los discursos no son producidos exclusivamente por la subjetividad de los individuos, sino que nacen en el seno de la interacción entre el sistema social y la subjetividad individual, de modo que el resultado de esta acción se manifiesta en la modificación o reafirmación de la lengua, así como una actualización del habla de las personas. Es intermedio porque manifiesta el punto donde se intersectan, comunican y modifican el sistema macrosocial con la acción individual. (Reboul, 1986)

Lo primero que debe esclarecerse es el hecho de que el discurso es un acto social, es decir, se trata de una acción que realizan las personas frente a un alter, bien fuera que se trate de un alter imaginario, o bien, un alter realmente existente. Esta condición, junto con la condición de un ego, así como de un objeto externo al discurso enunciado son las condiciones de posibilidad para producir, es decir, enunciar dicho discurso. (Benveniste, 1999)

No obstante, lo que interesa respecto del discurso, principalmente, no son sus condiciones externas, es decir, sus condiciones de posibilidad de enunciación, puesto que ellas son previas al discurso. Lo que se vuelve complejo es abstraer y

tratar de asir el fenómeno en sí del discurso, puesto que parece que se escapa en sus condiciones sociales de enunciación y de recepción; en su contenido semántico; en sus estructuras formales fonográficas y sintácticas; así como en su especificidad de enunciación.

Por ello es que el primer punto que se requiere resaltar es el hecho de que el discurso tiene una existencia propia, la cual es una acción social. Se trata de una acción social porque el discurso es un comportamiento o acción más que realizan las personas, y se trata de una acción social porque tanto sus condiciones de posibilidad, como de recepción, así como sus efectos, son de orden social. (Van Dijk, 2000)

En segundo lugar, es necesario considerar que las acciones humanas tienen la peculiaridad de requerir relaciones de producción de significado que están en paralelo o dentro de las propias acciones sociales que se realizan. Puesto que el ser humano opera con base en marcos de referencia simbólicos a través de los cuales aprehende el mundo exterior y a partir de los cuales accede al mismo, el ser humano trabaja con modelos simbólicos socialmente compartidos para poder trabajar en conjunto. (Berger & Luckmann, 1968)

Es aquí donde entra en juego el discurso, porque en él se da el doble juego de la acción social en cuestión y de su propia constitución en el rubro simbólico. Por lo tanto, el discurso se puede entender como “sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra.” (Verón, 1993: 128) Es decir, que los discursos son “una configuración espacio-temporal de sentido” (Verón, 1993: 127), un sistema de semiosis o de “fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido*” (Verón, 1993: 125)

En tercer lugar, en la misma sintonía, es necesario referir a que el discurso no es transparente ni se trata de un espejo simbólico, sino que se trata de una dimensión propia de la construcción de objetos, es decir, un lugar donde los objetos son producidos o son generados. Por ello es que el hablar de discurso es hablar del

acontecimiento donde se producen y actualizan los objetos y realidades sociales mismas. De ahí que el discurso tiene la legitimidad de ser un objeto de estudio, porque es un fenómeno social generador y actualizador de la realidad social.

La verdad, como cualquier otro concepto, es un objeto simbólico, es decir, que se trata de un significante que es llenado, construido, generado y actualizado en cada discurso que lo define. Este planteamiento ya se encontraba en Federico Nietzsche, cuando planteó que el conocimiento no existe en sí mismo, sino que es producto de la fabricación o invención humana. (Foucault, 1996)

Tomando esta concepción del conocimiento, Michel Foucault planteaba que lo mismo acontece con la verdad, puesto que se trata de un concepto que es construido socialmente a través de la fabricación discursiva del mismo. Pero, Foucault añadía un elemento fundamental para comprender esta producción, que se trata de un fenómeno político. (Foucault, 1996)

La verdad, entonces, es un objeto producto de una serie de luchas y confrontaciones. La carga ideológica de la misma es la búsqueda de la invisibilización que la verdad no existe, sino que se produjo y actualizó en la producción discursiva. A su vez, la verdad termina siendo una imposición, es decir, que se produjo y asumió una vez que la lucha política ha terminado.

Aplicado al rubro de la sexualidad, el discurso de verdad es aquella producción simbólica en la cual se afirma y reafirma un deber ser, una imposición que configura y constriñe las relaciones sociales sexuales. Se impone una verdad, oscureciendo su carácter artificial y político, lo cual deviene en una forma de vigilar y defender el cumplimiento de la misma verdad.

El producto ideológico de la verdad es que estos discursos tienen como fin producir una visión de mundo en el cual la sexualidad tiene una serie limitada y definida de significados que autorizan y empoderan usos específicos de la sexualidad, mientras que otros son prohibidos e invisibilizados. Lo importante de definir a la verdad respecto de la sexualidad como un fenómeno de producción discursiva es el hecho de que apunta a su contingencia, así como a su carácter político.

Por lo tanto, la lucha por enunciar el discurso de verdad sobre la sexualidad es una lucha por el ejercicio político en la sexualidad de toda una sociedad que está sostenida por cierta ideología que es, siempre, exclusiva (y excluyente) de un grupo de la sociedad. Este reconocimiento es el principio de un posicionamiento político y el origen de la problematización del mismo, porque pone el dedo en la llaga en la inexistencia de esta verdad previa a una serie de enunciaciones, así como a su posibilidad de ser derruida.

Educación sexual

Se trata de un concepto relativamente reciente, puesto que nace a mediados del siglo XX en Europa, siendo Suecia el primer país en tener una asignatura de este tipo en 1955, la cual se extendió en los 70s y 80s en el resto de Europa Occidental. Inició como una iniciativa que buscaba frenar los embarazos no deseados, pero en los 80s cambió su enfoque, centrándose en la prevención de la epidemia del virus VIH. En los 90s tuvo un segundo giro, porque tuvo por objetivo el prevenir el abuso sexual, dando paso a que en los 2000s enfatizara a la lucha contra la homofobia, sexismo y todo tipo de discriminación por cuestión de género. (UNFPA & WHO, 2016)

En el siglo XXI diversas organizaciones internacionales, tales como la UNFPA o la UNESCO acuñaron el concepto de “Educación sexual integral”³, el cual tiene por componentes: la centralidad de los derechos humanos; la disposición de la información actualizada científica en lo referente a la anatomía sexual y a las relaciones sociales derivadas de la misma; el uso de la perspectiva de género; un saludable y sano ambiente de aprendizaje; abordajes pedagógicos. que partan del acompañamiento, que promuevan el pensamiento crítico; búsqueda de empoderamiento de las y los estudiantes para que lideren cambios en sus comunidades, y el ser contextualizado en los entornos culturales y étnicos de cada comunidad. (Haberland & Rogow, 2015)

³ Traducción del concepto original en inglés “comprehensive sexual education” (CSE)

Hay una vertiente más crítica que nace de la CSE, la cual busca la transformación del resto de los contenidos de la educación básica, de manera que es una manera de revisar los contenidos y currículums escolares. Esta visión busca empoderar desde todos los frentes al estudiantado para que generen cambios en sus propias relaciones personales, que vaya más allá de la información académica brindada, para que ellos y ellas formen parte de la transformación social que involucra la educación sexual. (Haberland & Rogow, 2015)

Estado-nación moderno mexicano

Para comprender la categoría analítica del Estado-nación moderno mexicano es necesario contemplar todos los conceptos y aristas que comprende la misma, así como los fenómenos existentes que le preceden. Por lo tanto, es necesario conocer los límites que preceden al Estado, que lo atraviesan y que son resultado del mismo.

El Estado, como concepto, surgió en la modernidad europea a partir del siglo XVI (Bobbio, 1988), lo que implica que antes de ese momento, dentro del imaginario político, no existía el concepto y con ello, la consciencia del fenómeno que designaba. Esto implica que el Estado tiene una historia, tanto el fenómeno como el concepto que lo nombra y designa.

A pesar de que la noción de Estado no aparece, ni se populariza hasta antes de Maquiavelo, ello no implica la inexistencia de una comunidad política. Como arriba se mencionó, el concepto de política tiene implícita la noción del fenómeno de organización comunitaria de un conjunto de personas en un territorio definido. Es a esta comunidad a la que la teoría política llama “Estado premoderno” (Bobbio, 1988:

Esto implica que la emergencia del fenómeno de la comunidad política excede a lo que se conoce como el Estado moderno, de manera que no se le puede equiparar, ni tampoco invisibilizar la amplitud del panorama política. En la actualidad, la forma de organización política hegemónica es el Estado moderno, de manera que para comprender todo el fenómeno de las luchas de comunicación política alrededor del PIN parental es necesario comprender los márgenes en los cuales se mueve, a saber, los márgenes y características estatales.

La primera característica que tiene el Estado es su condición simbólica o identitaria previa. Dentro de la dimensión simbólica del Estado es donde se inserta el concepto de “Nación”, pues nombra al fenómeno de “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”. (Anderson, 1993: 23) Esto es, se trata de un grupo de personas organizadas, las cuales tienen delimitada de forma simbólico o imaginativa su barrera, marcando una frontera entre el yo y la otredad externa a la comunidad, que tiene su propia autodeterminación o soberanía.

Se trata de la dimensión simbólica porque este ente social no existe de forma tangible o material, sino que existe de manera discursiva o simbólica. Su existencia reside en las instituciones, organizaciones, conductas, discursos y símbolos que una colectividad en un territorio comparte, dialoga, discute, asumen por verdaderos y lo reproduce. Es simbólico porque es en el terreno abstracto donde existe y desde el cual se originan sus efectos en el mundo social concreto.

En este mismo tenor, Rita Segato define a la nación como “un espacio de deliberación y fragmentación histórica”, como “un escenario [...] que da unidad de sentido a los discursos que en él se encuentran y se confrontan.” (Segato, 2007: 30) Pero este no es un escenario simbólico neutro, sino que ya fue previamente diseñado por una narrativa hegemónica previa y contingente. (Segato, 2007)

Lo valioso del aporte de Rita Segato al concepto de nación es el observarlo desde la dimensión discursiva, donde se le observa como el escenario de disputa por la narrativa de toda una comunidad. Este escenario está dado antes de que los actores ingresen, porque es resultado de la historia, sin embargo, es contingente, de manera que puede ser modificado y dar paso a una nueva situación histórica. (Segato, 2007)

Aunque los dos conceptos, Estado y nación, parezcan sinónimos, en realidad se trata de dos conceptos que fueron unidos en el periodo de la modernidad. Mientras que actualmente parecen conceptos equivalentes, en realidad, su unión se debe a un proceso histórico. Puesto que, en el tiempo de la modernidad, es decir, a partir del siglo XVII, se dio la lucha de parte de los burgueses para abolir los regímenes

mercantiles a fin de tener un orden jurídico certero y una única autoridad central, se dio paso a los Estados Modernos. (De Sousa Santos, 2009)

Los Estados modernos, como más adelante se verá, tiene como objetivo centralizar el poder y organizar la vida, fundamentalmente jurídica, de las personas que vivan en un territorio específico. Para poder administrar de forma precisa, los Estados tendieron a ser de una sola nación o “monoculturales” (De Sousa Santos, 2009: 206), de manera que las expresiones culturales y/o nacionales dadas al interior de los Estados modernos tendieron a ser invisibilizadas y eliminadas en favor de la nación estatal. (De Sousa Santos, 2009)

En este sentido, Rita Segato lo señala que la diferencia entre ambos conceptos radica en su esfera de significación, es decir, en la magnitud de lo que nombran. El Estado nombra al elemento institucional de organización y centralización de poder de los ámbitos legales, jurídicos, políticos, judiciales, etc., en cambio, la nación se refiere al espectro completo de lo que tales instituciones administran, de las relaciones entre cada esfera social que gobierna el Estado, así como la historia que contiene lo que administra el Estado. (Segato, 2007)

Tal como se mencionó, el fenómeno del Estado-nación es una manifestación de la modernidad. Para Quijano (2014), lo que define a la modernidad son dos ideas fundamentales, a saber, la desacralización de la autoridad en favor de la razón y la legitimación de la noción de que cada hombre es individual y completo en sí misma. Estos ideales lograron desencadenar una matriz civilizatoria cuyo objetivo es la universalización de los ideales de la Razón, Igualdad Individual, Libertad, Cambio y Futuro hacia todos los pueblos. (Quijano, 2014)

Dentro de la primera idea fundamental se encontraba la semilla de lo que posteriormente será la laicidad, entendida como “un principio de autonomía del Estado [...] al margen de la influencia de las organizaciones y significados religiosos” (Díaz-Camarena, 2018: 4-5) La laicidad, entonces, es el fenómeno político en el cual la base o fundamento del poder no se encuentra ya en la

recurrencia a Dios o a la Divinidad en su institución, sino que se considera como autónomo, independiente de la esfera religiosa, válida por sí misma.

La laicidad se centra específicamente en el contenido simbólico del fundamento de la legitimidad del poder político. Antes del laicismo moderno, en la Europa Medieval, el fundamento del poder político radicaba en que provenía por derecho divino. Con los Estados laicos, el fundamento no es ya el orden divino, sino que nace de la soberanía del pueblo, del orden constitucional nacional y del convenio del programa liberal. Por lo tanto, la laicidad es el fenómeno donde los valores políticos tienen su base y legitimidad en la esfera política misma, en los derechos individuales y en la soberanía de cada comunidad llamada Estado-nación. (Blancarte, 2001)

La otra parte contenida en este ideal es el del secularismo, el cual es el proceso paralelo de la laicidad, pero en la esfera de la cultura. El secularismo es el proceso dentro del cual la cultura deja de tener a su principal fundamento a Dios y a la religión, para transitar a distintos valores y conceptos centrales tales como los derechos humanos o la ciencia como discurso legítimo de verdad dentro de la cultura. (Díaz-Camarena, 2018)

Para el caso de la presente tesis, se observa al secularismo como un fenómeno discursivo, como “el discurso acerca de la articulación de la soberana identidad de las naciones-Estado de Europa Occidental”. (Scott, 2018: 24) El secularismo es el nombre que se le da a este proceso de triunfo de la fundamentación y legitimación del poder de los gobernantes sobre el poder de los jefes de la iglesia visto desde una narrativa histórica moderna.

Por lo tanto, el secularismo es un fenómeno discursivo, es decir, una forma en la que se anuncia el triunfo histórico de la legitimidad de los Estados-nación modernos, encasillando a la religión y a toda cosmovisión distinta como menos desarrolladas. El secularismo y la laicidad son el corazón de la visión histórica moderna, porque estos conceptos legitiman a la modernidad europea como el estadio superior que dejó atrás a la religión y a la fe, para cimentarse en la razón científica; dejó la voluntad de Dios para transitarse a la voluntad popular. (Scott, 2018)

La modernidad tiene, añadida, una reconfiguración de poder, puesto que al mismo tiempo que se está gestando la transformación política y cultural, también se está dando el tránsito de la organización económica. En el plazo de los siglos XV al XVIII se está configurando el germen del capitalismo como nuevo orden económico de producción. A su vez, existe un tercer elemento histórico considerable, el de “la colonialidad” del poder. (Quijano 2014: 611)

En el seno de este “bloque histórico” (Portelli, 1977: 119) surgen dos complejos de ideas que van a estar en constante lucha y tensión, los cuales son, la articulación de una tecnocracia instrumental capitalista y la racionalidad histórica de la lucha por la igualdad individual en toda la humanidad. Es esta configuración discursiva y de tecnología política que surge el Estado moderno como un instrumento de cause y de canalización de las contradicciones de ambos complejos ideológicos. (Quijano, 2014)

Este proceso de concentración de poder y de la autoridad para dirimir los conflictos provino por el desarrollo económico y por las desaveniencias religiosas y/o ideológicas entre los distintos territorios europeos. La primera arista de concentración fue el aspecto militar, puesto que los reinos, ducados y demás instituciones de poder quisieron emanciparse de la necesidad de recurrir a los nobles acaudalados y a los ejércitos mercenarios irregulares. (Heller, 1942)

De la formación de un ejército regular provino la rearticulación de las estructuras de poder que devino en la instalación de una administración centralizada. Puesto que tanto el ejército como la naciente burocracia necesitaban de recursos, surgió la aparición de un sistema impositivo. Tal como previamente se mencionó, el Estado moderno emergió en el mismo bloque histórico del capitalismo, de modo que la naciente clase burguesa auspició la conformación de un sistema jurídico coercitivo que contemplara la igualdad jurídica de quienes habitasen el territorio. (Heller, 1942)

De esta manera, la condición necesaria de los Estados modernos, antes que el acaparamiento del monopolio del uso legítimo de la violencia simbólica (Bourdieu, 2012), es en realidad la existencia de un espacio territorial y social sobre el cual se

levanta. De manera que, siguiendo con Anderson (1993), lo que define a un Estado es su potencia de ser imaginado como el ente que delimita un territorio y una población.

Añadida a estas características, hay un elemento de fondo que es pasado por alto al considerar a los Estados modernos. Los principios desde los cuales emergen los Estados modernos son los de la “objetividad” y la “racionalidad” (MacKinnon, 1989: 290). En tanto que la objetividad es la búsqueda de la adecuación del discurso y acción humana con su entorno y la racionalidad en función de la ausencia de puntos de vista disonantes, sino que la narrativa sea “desapasionada, impersonal, imparcial [...] deseable y descriptiva”. (MacKinnon, 1989: 289)

Tal como Pierre Bourdieu (2012) nombraba al Estado como el “lugar neutro”, desde su propio nacimiento tuvo la encomienda de sostener el status quo en el que emergió. Este Status quo no es exclusivamente el de clase, sino que está atravesado por las relaciones de poder en clave de raza y de género. Al ser neutral o imparcial, su función es adaptarse a la realidad social en la cual nace y emerge.

Si la realidad social está caracterizada por divisiones jerárquicamente estructuradas, el Estado opera en tales condiciones. Si el Estado es el lugar neutro donde se dirimen los conflictos y se autorizan las decisiones colectivas, y tales conflictos y decisiones están atravesadas por diferencias estructurales entre los participantes (tanto colectivos como individuales), entonces el Estado refleja y asume tales relaciones de poder como propias y como deseables. (MacKinnon, 1989)

El Estado moderno tiene otra peculiaridad que se ha estado asomando desde su consolidación, a saber, su carácter patriarcal. Puesto que la matriz moderna es occidental y es la base cultural desde la cual surge el Estado, y que dicha matriz es patriarcal, entonces el Estado moderno nace como una organización política patriarcal.

De acuerdo con Gerda Lerner (1990), el patriarcado como sistema político de dominación sexogenérica tardó cerca de 2, 500 años en consolidarse, de modo que

el Estado moderno nace, por lo menos, 2 mil años después de que el patriarcado se ha consolidado como la forma de organización del sistema sexogénero. Añadido esto a los Estados modernos coloniales, entonces, la jerarquización de los países a los cuales llegaron a conquistar y someter fue tanto de orden racial, como genérico.

México, como la mayoría de los países de Latinoamérica, fue conquistado y colonizado por España en el siglo XVI, en el mismo siglo donde comenzaban a surgir los Estados-nación modernos. Tras 300 años, lo que antes era una pléyade de culturas y civilizaciones diversas, con distintos tipos de interacciones entre sí, se convirtió en un Estado colonizado construido y concentrado por los intereses de la metrópolis ibérica. Al momento de su independencia, México comenzó a buscar la forma de construirse como un Estado con un sistema político heredado del mundo europeo (la democracia norteamericana) y con la pretensión de ingresar a la matriz moderna que introdujo la otrora metrópoli.

El orden colonial que se introdujo en México tras la conquista fue un conjunto de interacciones de conveniencia y reciprocidad entre los colonos peninsulares y la población nativa mesoamericana. De esta forma, el régimen virreinal mexicano estuvo caracterizado como un orden de conveniencias y de reciprocidades donde las reglas del juego no eran las que estaban escritas en la ley, sino antes bien, los acuerdos y arreglos que tenían los distintos grupos y liderazgos a lo largo del territorio de la Nueva España. (Escalante, 1992)

Una vez que terminó el periodo colonial, en México sucedió un fenómeno muy parecido que en el resto de Latinoamérica, porque el Estado que quedó, el postcolonial, heredó la matriz moderna cuya base es racial. De esta manera, durante el proceso de construcción del Estado independiente, la figura que terminó por emerger fue la del mestizo blanqueado. (Segato, 2007)

Una de las funciones de los Estados es el de construir al sujeto político que va a gobernar, es decir, a los ciudadanos que van a ser administrados por el mismo. Esta construcción es inicialmente simbólica, puesto que se moviliza, principalmente en la escuela, en el proceso de imprimir y troquelar elementos o emblemas nacionales en

las subjetividades de los individuos que van a convertirse en sus ciudadanos. Este proceso es lo que se llama, según Brackette Williams, la construcción de raza. (en Segato, 2007)

Al establecer en el imaginario el tipo de ciudadano que pertenece al Estado, genera en la misma inercia a otro, una alteridad que no entra en el sujeto racial que pertenece al Estado. En el caso de México, la construcción de la raza se dio fundamentalmente después de la Revolución, donde la raza de bronce mestiza se convirtió en esa racialidad universal emblanquecida que reproducía los fenómenos de invisibilización que traía aparejada la raza blanca en los tiempos coloniales.

El proceso de la construcción del Estado independiente mexicano comenzó a consolidarse cuando esta imagen racial estuvo legítimamente reconocida en el territorio nacional, así como también cuando la estructura militar, física y tributaria del Estado estuvo reconocida y reproducida en el mismo territorio. Este proceso duró cerca de 100 años, puesto que entre 1821 y 1921 fue que el país pudo sostener un Estado permanente, una constitución permanente y un régimen de gobierno definido.

La entrada en la modernidad se buscó promover desde el primer día del México independiente a través de la figura del Estado, sin embargo, ésta solo se pudo expandir a lo largo del territorio hasta que el Estado tuvo condiciones de gobernabilidad. Estas condiciones se aseguraron después de la Revolución Mexicana, de modo que el análisis del Estado mexicano y su injerencia en la educación pública nacional comienza con firmeza desde este momento.

La Constitución de 1917 fue uno de los frutos de la Revolución Mexicana. En el interior de la Carta Magna se consignó la educación primaria pública y gratuita como uno de los derechos que el Estado debía garantizar. Por ello, fue a partir del México posrevolucionario que se dio la escolarización generalizada en el país.

En términos generales, el Estado mexicano en el siglo XX transitó en dos modelos generales, a saber, el Estado asistencialista y el Estado neoliberal. El Estado asistencialista, fruto de la búsqueda por industrializar al país, se dio en un contexto

de corporativismo y de partido hegemónico que gobernó por 70 años el país. (Aranibar, 2001) El Estado fue el ente rector de la economía y del desarrollo social de México hasta 1982, momento en el que se dio el viraje al Estado neoliberal.

Con el cambio del Estado asistencialista al Estado neoliberal se observó a la educación como un mercado más, de manera que se podía comercializar la educación desde los capitales y proveedores privados. A partir de los 80s, entonces, la SEP se tornó el centro de gerencia de los proveedores de la educación, la cual se limitaba a dar los contenidos mínimos y básicos a nivel básico y medio superior. De ahí que la imagen del Estado en cuanto a los contenidos y regencia de la educación es preponderante y central, pero no es monopolístico, ni omniabarcativo.

Género

Si hay un concepto sumamente en boga, pero con múltiples acepciones y con un enorme caudal de críticas por su capacidad de crítica es el del género. Este concepto apareció en la palestra pública, tanto académica e intelectual, como social y política en la década de los 60's cuando las teóricas y activistas feministas comenzaron a señalar la diferencia entre el sexo o la diferencia anatómica y el género como la interpretación que socialmente se le daba a dicha diferencia. Desde ese momento, el concepto adquirió la connotación de referirse al trabajo intelectual y político de las feministas. (De Barbieri, 1998)

El género, entonces, se entendió como sinónimo de estudios y reflexiones acerca de la mujer, lo que, a su vez, terminó por marginar aún más estos estudios dentro de las ciencias, en general, y las sociales, en particular. La principal interrogante acerca de la categoría era su sustento teórico, porque hasta ese momento, no había una teoría, como tal, del género, que diera sustento y sistematicidad al uso del concepto. (De Barbieri, 1998)

En este clima es en el que aparece el trabajo clásico de Gayle Rubin (1975) titulado "El tráfico de mujeres", en el cual la antropóloga encuadró al género en un sistema, llamado sistema sexo/género, entendido como "el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad

humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas.”
(Rubin, 1986: 97)

A partir de ese momento, la academia se vertió en dos caminos, comprendiendo al género en términos sistémicos o entendiéndolo en términos individuales. Las corrientes macrosociales o que ven al género como ordenador social continuaron con la perspectiva de Gayle Rubin y surgieron de disciplinas como la sociología o la antropología; en contraste, las corrientes que se centraron en ver al género como una propiedad individual estuvieron gobernadas por la psicología. (De Barbieri, 1998)

El comprender al género como ordenador social es comprenderlo como un sistema social primario que atraviesa a las personas y les coloca en una posición social jerarquizada, así como les impone ciertos mandatos y acciones esperadas. Este sistema es primario porque se aprende desde la primera infancia en la familia u hogar y se continúa actualizando y reproduciendo a lo largo de la vida social de las personas. Se termina por tornar natural e invisible en cada una de las actividades sociales realizadas por las personas, porque terminan comprendiendo su entorno con base en estas categorías derivadas del género.

En esta concepción del género como ordenador social destaca la definición de género propuesta por la historiadora norteamericana Joan W. Scott, quien lo define como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y como “una forma primaria de relaciones significantes de poder”. (Scott, 1996: 289)

Para Scott (1996), el género es una especie de matriz primaria de significación que le brinda a las personas una manera de significar sus relaciones con el entorno y con otras personas. Se torna un elemento constitutivo de las relaciones de poder porque en la medida en que el género ordena, divide y jerarquiza a las personas con base en la percepción social de la diferencia anatómica, es como configura las relaciones de poder.

Para hacerlo, el género tiene cuatro dimensiones, las cuales son el imaginario social o los significantes de género culturalmente disponibles, los conceptos normativos que llenan estos significantes, los sistemas de parentesco y la identidad individual del cuerpo sexuado con subjetividad atravesada por el género. (Scott, 1996) Estas dimensiones van de lo más abstracto y macrosocial a lo micro y subjetivable.

Por lo tanto, el género se entiende como un ordenador social de orden primario que se aprende desde la socialización primaria y que tiene por función el darle sentido a la realidad con base en la distinción de género. Este sistema se construye desde lo más profundo de la cultura social con los símbolos asociados con el género, los cuales se llenan de significado con contenidos normativos de interpretación, y estos conceptos se movilizan en las relaciones de parentesco y de instituciones sociales que terminan por impactar en las subjetividades e individualidades de las personas que acceden y hacen uso de sus cuerpos sexuados.

Ideología

La primera vez que este concepto fue propuesto fue por el francés Antoine Destutt De Tracy, quien en 1801 acuñó este término para tratar de nombrar una nueva ciencia que estudiara la construcción de los sistemas de ideas. A pesar de este origen, el concepto fue popularizado por el uso que le dieron Carlos Marx y Federico Engels dentro del materialismo histórico, para hacer referencia a la “consciencia falsa”. (Villoro, 2007: 15) Esto explica que el uso del concepto está ligado o mayoritariamente asociado con el marxismo.

Pese a que el concepto pudiera clausurar su significado en la expresión de “consciencia falsa” (Villoro, 2007: 15), lo cierto es que el término es problemático debido a la ambigüedad de su significado y de su uso. El filósofo mexicano Luis Villoro plantea que se ha usado la palabra ideología en cuatro grandes significados, de los cuales dos se pueden considerar como parte del “concepto noseológico” (Villoro, 2007: 17) o centrado en el contenido falso de un conjunto de enunciados; mientras que las otras dos acepciones confluyen en el llamado “concepto sociológico de ideología” (Villoro, 2007:19) que se centra en las condiciones y el uso social de la ideología.

El primer significado de ideología la entiende como el conjunto de enunciados que invierten la relación objeto-persona, dando a entender que el objeto produce al sujeto, y no viceversa. Fuera del análisis estrictamente marxista, este concepto se refiere a los enunciados que defienden la actuación de un gobierno a partir de apelar a las supuestas ideas o conceptos que defiende dicha administración, frente a los resultados contradictorios con dichos conceptos y con la propia realidad. (Villoro, 2007)

La segunda acepción de ideología, que tanto se encuentra en el marxismo como en la sociología del conocimiento, la define como enunciados que presentan como universales valoraciones de corte subjetivo o parcial. Es en esta definición de ideología donde se pone en duda la validez o veracidad de afirmaciones, puesto que lo que se pone en juego es el contenido de los enunciados. Por ello, esta acepción es la que se suele pensar como falsa consciencia. (Villoro, 2007)

Estas dos primeras definiciones de ideología son las que forman parte del “concepto noseológico” (Villoro, 2007: 17), puesto que ambas enfatizan la falsedad de los enunciados a través de los cuales se presenta la ideología como conocimiento. La investigación que se moviliza en este concepto parte del supuesto de que existe una verdad universal y que la ideología es una forma en que se tergiversa y engaña frente a tal verdad. De manera que esta investigación es de corte filosófica o conceptual. (Villoro, 2007)

La tercera forma de entender a la ideología es verla como el conjunto de enunciados que manifiestan creencias socialmente condicionadas. Esta definición es la que se encuentra en Marx bajo la noción de superestructura, puesto que aquí la ideología se entiende como el conjunto de discursos que reproducen creencias socialmente determinadas por las relaciones sociales de producción. La investigación aquí radica en las condiciones sociales de posibilidad de las creencias enunciadas. (Villoro, 2007)

La cuarta y última conceptualización la observa como creencias que cumplen una función social, la cual puede ser o bien cohesión entre los miembros de un grupo, o

bien, de dominación. Muy cercano al concepto de superestructura se encuentra esta definición, sin embargo, aquí el énfasis está en la función social que desempeña la ideología y no en sus condicionamientos sociales, como en la teoría marxista clásica. Aquí se puede ver a Althusser y a Gramsci con sus conceptos de ideología y hegemonía, respectivamente. (Villoro, 2007)

Estas últimas definiciones se les puede englobar en el llamado “concepto sociológico” (Villoro, 2007: 19) de ideología, cuyo objeto de investigación se encuentra en las condiciones sociales de enunciación y en las funciones sociales que cumple. Esto implica que cualquier sistema de creencias puede ser puesto en investigación no tanto por la validez o falsedad de sus afirmaciones, sino por sus condiciones sociales de enunciación y de recepción. Por lo tanto, la investigación de la ideología que la concibe de esta manera deviene en investigación sociológica.

De estas cuatro definiciones, el filósofo mexicano llegó a una definición sintética que comprende a la ideología como el conjunto de creencias injustificadas que tienen como función social el asegurar el dominio de una clase o grupo social. Para Villoro, lo que hace al sistema de creencias una ideología es su falsedad y su función legitimadora. Si el sistema de creencias es verdadero, entonces no se trata de ideología, sino algo cercano a la ciencia. (Villoro, 2007)

El problema con esta conceptualización es que se trata de un “concepto evaluativo” o peyorativa (Geertz, 1973: 21) de la ideología, la cual es señalada *a priori* como un sistema de creencias deformada o distorsionada respecto de la verdad. El gran problema metodológico con este proceder radica en que predispone lo que busca comprobar, que un conjunto de discursos da cuenta de una ideología que es falsa, brincando el análisis del contenido de los discursos, las bases y condiciones de las creencias, así como los efectos que producen dichas creencias. (Geertz, 1973)

Por otro lado, esta definición de Villoro tiene dos grandes puntos ciegos, a saber, las condiciones sociales e individuales de las ideologías, así como también el proceso en el que operan simbólicamente. Si se considera que las ideologías se construyen porque defienden intereses individuales, muchos sistemas de creencias

terminan siendo invisibilizados, puesto que no pasan por el filtro colocado respecto de los intereses, así como también muchos sistemas no se llegan a entender como sistemas de creencias porque no son analizados en cuanto a sus procesos de significación. (Geertz, 1973)

Si se considera a la ideología como una pauta cultural específica puede que se despejen estos dos problemas. Una pauta cultural es como un *software* que proporciona patrones y valores que permiten organizar el mundo psicológico, social y material. Estos programas no son creados por una sola persona, sino que proceden del ámbito o rubro social, es decir, que se trata de patrones socialmente compartidos y aceptados. (Geertz, 1973)

Lo que la ideología proporciona específicamente es el marco simbólico con el cual se pueden enfrentar fenómenos y situaciones políticas. Se torna conocido y familiar lo emergente y contingente. También tiene la característica de proporcionar sentido y valor a una realidad que se encuentra en crisis o en un momento de serio cuestionamiento. La ideología es, pues, la respuesta social, en el entramado simbólico, a una realidad caótica, crítica y en proceso de complejos cambios que generan tensión y ansiedad social. (Geertz, 1973)

Su función, entonces, no solamente consiste en mantener el sistema de dominación presente, ni solamente brindar cohesión a un grupo social específico, sino que tiene como propósito estructurar, ordenar y dar sentido al mundo político. La ideología “sutura” (Reano 2014: 37) la realidad política, brindándole sentido, proyección y horizonte simbólico, dentro de la cual tiene sentido y propósito el participar políticamente. Su función, es pues, sostener la dimensión simbólica de la política, sin la cual terminaría por desplomarse. (Geertz, 1973)

En este mismo sentido, el investigador holandés Teun A Van Dijk comprende a las ideologías como “las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros”. (Van Dijk, 2003: 14) Su perspectiva es semejante a la de Geertz en el sentido de que concibe a las ideologías como “representaciones sociales de las creencias

compartidas de un grupo [...] marco de referencia que define la coherencia global de estas creencias". (Van Dijk, 2003: 24)

Su perspectiva parte de la psicología cognitiva, la cual considera a las personas y a las sociedades como productoras de modelos que representan la realidad cuya función es el procesamiento de la información disponible, para responder a la realidad. Las ideologías son, entonces, marcos de referencia de grupos de personas que tienen la función de estructurar las creencias, valores e interpretaciones de la realidad en un sistema o modelo compartido. Sus funciones son el brindar identidad social, personal, darle sentido al mundo y fundamentar las acciones sociales. (Van Dijk, 2003)

Las ideologías, entonces, funcionan como esquemas mentales socialmente compartidos, los cuales estructuran seis categorías, a saber, la pertenencia o adhesión a un grupo social; las actividades típicas; los objetivos generales; los valores y sus interpretaciones; la posición dentro del grupo, y los recursos que necesita este grupo. Estos esquemas se comparten y modifican en función de las acciones micro de los individuos, lo cual incluye a los discursos. (Van Dijk, 2003)

El problema con el concepto de Van Dijk es que lo conceptualiza como la construcción identitaria de un grupo definido, lo que implica que solamente puede existir la ideología cuando existen grupos sociales que se autoidentifican como tales. Esto implica que las ideologías son fenómenos de grupos sociales, aplanando el hecho de que tienen un sentido de construcción de mundo y de la búsqueda de ejercer el poder para promover esta visión como la visión de mundo.

Por otro lado, esta definición de ideología hace énfasis en los fenómenos intradiscursivos, más que en fenómenos extralingüísticos o sociales que implican las creencias. Como dice Žižek (1992), las creencias se manifiestan de forma externa, con la forma en que las personas interactúan y se comportan, así como en los efectos tienen estas interacciones en el mundo. Puesto que Van Dijk centraba bien el fenómeno de la ideología en el rubro de las creencias, éstas no sólo existen,

ni se manifiestan en lo abstracto e individual, sino que se observan en las conductas externas, en la realidad y en la construcción social de la realidad.

La ideología, entonces, opera a nivel de la construcción social del mundo. Informa y forma parte de la forma en que las sociedades modelan, construyen y se mueven en el mundo. Este nivel es posible de llamarlo como el de “fantasía” (Zizek, 1992: 61), porque es el modelo del mundo que la sociedad supone que es y al cual responde, un modelo que no es, ni puede ser, un mero reflejo de la realidad objetiva, sino que es una construcción (o podría decirse, reconstrucción) simbólica del mismo.

Por lo tanto, hablar de ideología es hablar de espectros de cierta visión social del mundo que tiene un segmento de la sociedad, aunque no se identifiquen conscientemente con dicho sector, porque responde a sus interpretaciones de los valores y concepciones sociales. La ideología es el sistema básico que organiza las creencias de las personas en torno a ciertas áreas específicas de la realidad, que, en última instancia, tiene el objetivo de ejercer el poder para repercutir en la sociedad y colocarse como la representación del mundo hegemónica.

Vale matizar en este punto que la ideología no es un cuerpo de ideas cerrado, sistematizado y empaquetado que sea ciegamente abrazado e introyectado por parte de las personas humanas. Ni tampoco es válido afirmar que las ideologías existan independientemente de los sujetos, puesto que ellas tienen una relación de interdependencia con las personas.

Como bien señala Anthony Giddens (2003), siempre hay una correspondencia e interdependencia entre los objetos (sean tangibles, naturales o sociales) y los sujetos que se relacionan con ellos, que los reproducen, modifican, constituyen y actualizan. Lo mismo vale aclarar para las ideologías: Ellas no son totalizantes, ni acabadas, sino que se trata más bien de espectros de ideas que son enunciadas en ciertos contextos, condiciones y con ciertos intereses de las personas.

Marcos de referencia

El aporte que han brindado las disciplinas cognitivas a los análisis del discurso no son exclusivos del campo de estudio de la ideología, sino que también se observan en otros ámbitos. Tal como Teun A. Van Dijk (2000) describe, los discursos siempre involucran elementos cognitivos que son evocados, movilizados, modificados o incluso creados en los discursos.

Retomando los apuntes previamente señalados acerca de la cognición social, uno de los conceptos con alcance heurístico es el de “marco de referencia” propuesto por el lingüista norteamericano George Lakoff. (2007: 4) Este término esclarece la vinculación que existe entre el orden de pensamientos, el discurso mismo y el actuar social.

La premisa es la misma que la defendida por Clifford Geertz (1973), que las personas tienen filtros mentales para acceder a la realidad objetiva del mundo. Estos filtros son los marcos cognitivos, los cuales se van configurando a lo largo de la experiencia vital de las personas, marcos que beben tanto de los valores, creencias e intereses de las personas, como también de sus experiencias en la interacción con las demás personas y con su entorno.

En el ámbito de la política, los marcos de referencia son la forma en que, desde el discurso, se busca definir la realidad y con ello buscar llevar adelante el proyecto o visión de mundo que supone y usa tales marcos de referencia. Es decir, que se busca más que convencer el arrinconar a los oponentes o adversarios políticos desde la misma forma de definir discursivamente los problemas políticos.

Esto no implica que los marcos de referencia sean totalmente abrazados o introyectados por los sujetos que los emplean, sino que es una manera de ejercer poder al hacer que las personas hablen en los términos propuestos y que solamente de esa forma se pueda abordar simbólicamente la realidad misma. De esta forma, de origen, se atajan posibilidades ajenas o incluso opuestas a las que esgrimen las personas que buscan impulsar sus marcos de referencia. (Lakoff, 2007)

Por lo tanto, para esta investigación este concepto tiene la función de vincular la acción política que realizan los actores políticos al esgrimir discursos ideológicos con el contenido de dichos discursos. Los marcos de referencia señalan los términos en los que las partes en disputa política quieren definir la realidad, de manera que el marco que triunfe implique un suelo ventajoso para sus proponentes, no porque necesariamente lo abracen, sino porque de esa forma tienen el campo de juego a su favor, como si jugaran en casa.

Niñez

En Occidente el concepto de niñez tiene una larga data y una larga disputa. Pese a que se dice que el “sentimiento de infancia” (González-Contró, 2008: 39), es decir, el surgimiento en la sociedad de la noción de la existencia de la niñez como “un ser diferenciado del adulto” (González-Contró, 2008: 34), surgió en el siglo XVIII, el concepto tiene una larga historia. Desde la Antigua Grecia, transitando por el Imperio Romano, siguiendo por la Europa cristiana, fue desarrollando las condiciones para que la infancia surgiera como categoría social referente a la edad.

El elemento anatómico y fisiológico, sorpresivamente, no fue la clave para este entendimiento, sino que fueron las condiciones ideológicas, religiosas, culturales y económicas las que propiciaron el cambio. En la Antigua Grecia se consideraba a los infantes más que niños y niñas, se les observaba en tanto hijos e hijas, es decir, en relación a un padre, sea este un varón o sea el Estado. Lo mismo pasó en Roma. El primer punto de quiebre es con la hegemonía de la cristiandad europea, dentro de la cual, la iglesia comenzó a asumir las funciones que antaño pertenecían a los Estados de proteger, sostener e instruir a los niños y niñas en situación de abandono, así como una presión por eliminar el infanticidio. (González-Contró, 2008)

El segundo momento histórico de cambio se gestó en el Renacimiento con el correlativo entendimiento del ser humano como individuo, motivo que comenzó a propiciar la búsqueda de la determinación de las personas en tanto individuos independientes de la comunidad. Cercano a este momento, la Reforma Protestante insistió en la necesidad social y religiosa de la enseñanza para que los menores

podieran resistir a su inclinación natural a hacer el mal y a pecar. (González-Contró, 2008)

El cuarto momento, previamente mencionado, del siglo XVIII, atestigua la transformación económica y política de Occidente: la transición del feudalismo al capitalismo, la transición de los gobiernos medievales a los Estados-nación y la cúspide de la Ilustración que desembocó en la Revolución francesa. Estas transiciones no se dieron solamente en este siglo, pero fue en este siglo en que se manifestaron más claramente y en el que las contradicciones y pugnas intrínsecas se palpaban socialmente. Por lo tanto, es en este siglo en el que nace el “sentimiento de la infancia”, la consciencia de la existencia de personas que son seres humanos, pero que no son adultos, sino algo distinto, niños. (González-Contró, 2008)

Este concepto de niñez surge de la constatación de que estas personas tienen características, necesidades y aspiraciones propias, es decir, que son sujetos. (González-Contró, 2008) A partir de este momento, las sociedades van a configurarse teniendo como actor principal a los niños y las niñas, por el simple y sencillo hecho de que son adultos en potencia, de modo que de su formación y configuración como individuos depende el futuro de los Estados y sociedades presentes.

Veto educativo parental a la perspectiva de género y educación sexual integral (PIN parental)

El PIN Parental es un mecanismo jurídico-institucional propuesto en España por el partido Vox cuyo objetivo es el establecer un cerco informativo dentro de las escuelas primarias alrededor de la educación sexual integral (ESI). La medida consiste en que las escuelas y centros educativos deben informarle con anticipación a los padres de familia acerca de cursos, talleres y materias que toquen algún tema de la ESI, con la finalidad de que ellos lo examinen y den su consentimiento para que sus hijas e hijos participen en dichas actividades. (González-Villareal; Rivera-Ferreiro; Guerra-Mendoza, 2020)

Este mecanismo se encuentra insertado en una serie de discusiones respecto de la ESI, de manera que el PIN Parental es una mera manifestación de un fenómeno

más amplio y complejo que involucra a la oposición a la prestación de la misma. Esto implica que hay otras medidas propuestas y existentes en el terreno jurídico-institucional que realizan la misma función que el PIN Parental.

El contexto en el que surge la propuesta de Vox, importada a México es cuando la ESI comienza a tratar temas que confrontan a supuestos sociales tales como el orden sexo-género imperante, la genitalidad de la sexualidad, la heterosexualidad obligatoria, la reproducción como el único fin de la sexualidad, la familia como única relación sexual consensuada válida, la inexistencia de posiciones de sujeto no alineados con los marcos simbólicos hegemónicos del género, entre otros.

Por lo tanto, el concepto que en la presente tesis se usa para abordar el complejo fenómeno de la oposición a los derechos y a la existencia de las sexo-disidencias que confrontan la heteronorma, en el rubro de la educación, será el del veto parental. No solo se dirige este veto a la ESI, sino incluso a la misma perspectiva de género que es tildada como ideología acientífica, cosa que se verá más adelante.

La Política/Lo Político

La teoría política clásica establecía la diferencia entre sociedad civil, o mercantil, y sociedad política, o el Estado (Bobbio, 1988), es decir, que establecía una distancia o diferencia entre las instituciones, relaciones y acciones sociales relativas a la política, y las instituciones, relaciones y acciones que tenían que ver con lo privado, que era básicamente lo económico. Siguiendo la separación establecida desde el surgimiento del Estado burgués, lo político sólo se avocó a las regulaciones y acciones del Estado, mientras que lo económico se nombró como 'social', como no-político. (Habermas, 1997)

A partir de ese momento, en el Occidente moderno, por ende, en la ciencia política moderna, la política quedó confinada al espacio del Estado. A pesar de que pensadores como Antonio Gramsci, Louis Althusser (2003) y los teóricos de la Escuela de Frankfurt como Max Horkheimer y Teodor Adorno (1988) señalaron que dentro de las relaciones económicas (sobre todo las que tenían que ver con el mercado cultural) cumplían también funciones políticas, persistió la noción de que

la sociedad civil, las relaciones del ámbito de lo privado, estaban exentas de la política.

En 1992 el politólogo estadounidense Francis Fukuyama escribió el libro *El fin de la historia y el último hombre*, en el cual, después de la caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), proclamó el final de la historia, el triunfo de la democracia liberal y del capitalismo como modelos político y económico, respectivamente. El supuesto detrás de su proclamación era que ya no existía dentro de la sociedad un antagonismo o proyecto político capaz de rivalizar con el capitalismo y con la democracia liberal.

De esta manera, a partir de 1992, se consolidó la imagen “postpolítica” (Mouffe, 2007: 9), es decir, la noción de que todas las sociedades son homogéneas, sin conflictos internos, sin proyectos o propuestas políticas, sino que el mercado global y la democracia social eran los únicos aparatos encargados de organizar a la sociedad, de “gestionar”. (Fernández-Savater, 2020: 15) De esta manera, si la concepción moderna de la política estaba encapsulada en el Estado, en la época de la globalización parece ser aplanada y solo vista como la gestión de intereses económicos y geopolíticos. (Fernández-Savater, 2020)

Puesto que la ciencia política moderna veía a la política como un fenómeno macro, centrado y definido por la acción de su sujeto, el Estado (Pasquino; Mateucci; Bobbio, 1991); la primera noción que rompió con ese confinamiento fueron las propuestas de la “microfísica del poder” (1980) de Michel Foucault y “la revolución molecular” de Felix Guattari (2017). Ambas perspectivas apuntaban a la existencia de la dimensión política en las relaciones sociales más microsociales que existen, las interpersonales.

A partir de estos estudios se manifestó que la imagen de la sociedad “postpolítica”, aquella que no observa ningún conflicto, carencia, necesidad o lucha interna se comenzó a desdibujar. La sociedad idílica y armónica considerada como un conjunto de individuos que coexisten armónicamente se comenzó a revelar como una sociedad en conflicto constante, atravesada por discursos y luchas de poder

entre sus propios integrantes, así como la lucha interna por los recursos materiales y simbólicos.

La sociedad, entonces, respecto de la política, es “un mosaico móvil de flujos de antagonismos” (Gutiérrez-Aguilar, S.F.: 5), es decir, que se trata de un conjunto de grupos que están en constante movimiento, en constante conflicto, en constante tensión y en constante cambio. La sociedad no es estática, por el contrario, se encuentra en constante cambio, renovación, reproducción y tensión.

Teniendo esta definición de sociedad es lo que Chantal Mouffe (2007) llama “lo político” (p. 16), que significa la condición de conflicto, de tensión y de antagonismo que existe en la sociedad. Alargando el concepto de Enrique Dussel de la “*potentia*” (2006: 27), se puede decir que la condición de posibilidad de la política es el antagonismo y tensión intrínseca de la sociedad.

Para la filósofa belga, la política es la forma en que las sociedades resuelven este conflicto originario de la sociedad. En este sentido, es válido afirmar que la política es “conjunto de deliberaciones que llevan a decisiones que afectan a la vida colectiva”. (Segato, 2015: 88) La generación de estas deliberaciones es la esfera de lo político, es decir, el lugar de origen es el antagonismo social y la necesidad de tomar decisiones por parte de la comunidad, mientras que la propia resolución de estas decisiones es la política.

De esta manera se observa que la política excede el escenario del Estado, porque el Estado es sólo uno de los mecanismos que las sociedades humanas han tenido para dirimir sus conflictos internos. Por otra parte, se señala que la condición conflictiva de la sociedad implica que es *per se* política, es decir, que la sociedad tiene por sí misma una dimensión política que es irrenunciable.

De esta manera, no sólo se escapa de la visión “postpolítica” de la sociedad, sino que también se visibiliza la agencia política que tiene la sociedad sobre sus mismas decisiones, ya sea en el ámbito de lo micropolítico o en el marco de toda la comunidad.

Por lo tanto, el estudio del uso ideológico del discurso por parte de los grupos promotores del PIN parental tiene su origen en una lucha por resolver un conflicto que están observando en la realidad social. Este uso es político, no sólo por tratarse de una lucha dentro de un órgano del Estado como lo es el poder legislativo, sino porque tiene como objetivo incidir en la configuración de la sociedad al respecto de cómo y qué se enseña acerca de la sexualidad. Ese es un fin y objetivo político.

Sexualidad

Desde la proclamación de la activista feminista Kate Millet de que “lo personal es político”, se hizo consciente el hecho de que lo más íntimo, que es la experiencia, disfrute y vinculación de la sexualidad humana, es parte del debate político y del ejercicio del poder. A partir de ese hecho es que emerge el tiempo de la llamada política identitaria, así como también comienza a visibilizar la discriminación y exclusión que hay de las formas de sujetos que no se adhieren o no se experimentan a formas heteronormadas de vivir la sexualidad.

Pareciera que en la actualidad la principal preocupación política y social radica en penetrar en el núcleo de la verdad de la sexualidad, en lo que lo constituye, con la finalidad de encausarlo o dirigirlo a llegar a sus metas. De manera que la discusión social, médica, psicológica y hasta educativa se centra en las herramientas para obtener tal verdad y llevar a las personas a liberar su verdad sexual para ser libres e incluso, para llevarlas a transformar el status quo entero de la misma.

El problema con este debate es que parte de un presupuesto básico: Supone a la sexualidad como “un ‘mandato biológico’ básico [...] [emanado] de material genético básico”. (Weeks, 1998: 29) Esto es, que pareciera que la sexualidad es una realidad humana que emerge de la naturaleza y que depende casi enteramente de las condiciones fisiológicas de los individuos. (Weeks, 1998)

Un segundo presupuesto de esta visión que Jeffrey Weeks llama “tradición sexual” (1988: 19) es que la cultura, civilización y sociedad en general surgen como respuesta represiva ante el impulso corruptor y caótico de la sexualidad humana (en

particular de las mujeres). En buena medida este presupuesto se le debe a la tradición psicoanalítica con Sigmund Freud a la cabeza. (Weeks, 1998)

A toda esta visión tradicional de la sexualidad también se le llama esencialista, porque supone que existe una esencia que responde solamente a la naturaleza corporal de las personas. De esta manera, la sexualidad se torna en lo más esencial y propio de la persona, siendo lo más resistente a todo intento de modelación o de modificación, y que el cambio social radica en liberar esa esencia propia de la persona. (Weeks, 1998)

Frente a esta visión de la sexualidad, trabajos como *Historia de la sexualidad* de Michel Foucault, de 1976, marcaron la pauta para observar a la sexualidad como una construcción social, es decir, como el producto de múltiples fuerzas sociales, presiones políticas, configuraciones económicas y cosmovisiones culturales. Por lo tanto, así como se mencionó arriba, el conocimiento y la verdad son inventadas, también lo es, en este sentido, la sexualidad. (Weeks, 1998)

Teniendo en mente que la esfera de la sexualidad humana es una construcción humana, histórica, política y cultural, entonces se tiene que hacer referencia a una sociedad o momento histórico en específico para comprender lo que es la sexualidad. En este sentido, la sexualidad se tiene que observar en el contexto mexicano del siglo XXI, con todos los asegunes que tiene.

Para tal propósito, en la presente tesis se retoma el modelo holónico de Eusebio Rubio (1994), el cual plantea que la compleja construcción de la sexualidad humana se puede observar como un sistema de cuatro sistemas u “holones”. (Rubio, 1994: 29) El concepto de holón proviene de la cultura griega donde se entendían a estos como sistemas cerrados que formaban parte de sistemas aún más grandes, pero que contienen en sí mismos un alto grado de complejidad. (Rubio, 1994)

Bajo este modelo, la sexualidad es el sistema que integra los holones de la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación socioafectiva. Aunque pareciera que estos holones son exclusivos del individuo o de la persona en sí misma, lo cierto es que la socialización, interacción y experiencias que ha tenido la

persona en compañía de otras configura la formación de cada uno de los cuatro holones.

El holón que parece más cercano a la corporalidad humana es el de la reproductividad, sin embargo, en éste se encuentra la clave del sistema sexo-género que organiza a cada sociedad. Precisamente es el control o gobierno de la sociedad de este holón el que funge como la base para articular las relaciones sexuales, para que se garantice y se asegure la reproducción social. (De Barbieri, 1993)

La conformación social de este holón no es, entonces, de ninguna manera individual, ni personal, ni tampoco lo es de forma natural; sino que se trata también de una manera en que socialmente se organiza el acceso a la reproductividad. No sólo se observa en las políticas de lo que Foucault llamaría la Biopolítica, sino que se observa en los productos culturales y la pedagogía social respecto de lo que significa ser una persona con capacidad dadora de vida, en ser mujer. Por lo tanto, la reproducción, en Occidente, pasó a tornarse en un mandato de género para las mujeres: Lo que caracteriza a una mujer es su capacidad de reproducirse.

La configuración del orden patriarcal tiene su base en la captura de la capacidad reproductiva de las mujeres por parte de la sociedad. Esta captura no es simplemente literal o jurídica, sino que se trata de una serie de dispositivos sociales que pretenden asegurar que las mujeres cumplan el rol asignado socialmente para que tengan descendencia. De aquí que el principal derecho pretendidamente defendido es el de la vida, y de aquí la rotunda negativa al ejercicio de la capacidad de elegir autónomamente las mujeres sobre su cuerpo, visto esto en la penalización del aborto. (De Barbieri, 1993)

El segundo holon, que fue el que Jeffrey Weeks problematizó con agudeza, fue el del erotismo, el cual se suele pensar como si fuera exclusivo y hasta esencial de cada persona. Sin embargo, la socialización de las personas desde su temprana infancia, influye su constitución como seres eróticos. Desde el psicoanálisis se tiene la conciencia de la existencia del erotismo y placer sexual en la niña o niño, como

elemento básico de su formación en tanto persona. Por lo tanto, el erotismo también cuenta con el factor de la sociedad, las estructuras y los sistemas en los que las personas participan o son involucradas.

Los otros dos holones son los aparentemente más sociales de los holones; sin embargo, también el cuerpo y la materia orgánica influyen. El género, que se construye socialmente, termina imprimiendo un signo o forma de asir simbólicamente el cuerpo, lo que implica que el género no es 'apersonal', sino que apunta y se encuerpa en personas, y es el cuerpo el centro de dicha categorización y significación.

El cuarto holón, referente a las relaciones interpersonales, no sólo hace referencia al ámbito microsocia, sino que también responde a la configuración macrosocia de cómo se divide a la sociedad en función de los géneros. Esto quiere decir que las relaciones interpersonales implican tanto los encuentros cara a cara cotidianos, como la forma en que se estructuran las relaciones de poder, basadas en la construcción del género, así como las relaciones económicas, étnicas y de clase en general.

Por lo tanto, la visión propuesta para aproximarse a la sexualidad es partir desde la aceptación de que se trata de una "invención" (Weeks, 1998: 46), es decir, que se trata de una producción humana que en abstracto conjuntó muchos fenómenos en un complejo llamado sexualidad. Aceptando este hecho social complejo es que se apunta hacia la relación entre el cuerpo, sus capacidades reproductivas, de sentir y hacer sentir placer, así como de la implicación de la sociedad en las relaciones interpersonales y los roles, trabajos, obligaciones y privilegios otorgados en función del significado atribuido al cuerpo y sus características reproductivas y eróticas.

Uso ideológico del discurso

Uno de los aportes más remarcados de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens es el señalamiento de la existencia compenetrada entre las instituciones y objetos sociales al mismo tiempo que existen las personas. Esta doble existencia

es lo que él llamaba la dualidad de la estructuración, porque ninguna de las dos existe sin la otra. (Giddens, 2003)

En este sentido, no existe una primacía del objeto sobre el sujeto, puesto que el sujeto tiene capacidad de agencia consciente para con el objeto, y viceversa, tampoco el sujeto preexiste al objeto, puesto que el sujeto es conformado y atravesado por dinámicas y formaciones sociales tales como el lenguaje. Por ello, para estudiar a la realidad social de forma precisa se requiere afirmar la existencia prolongada de las instituciones y fenómenos sociales, pero también la existencia propia de los sujetos que participan en dichas instituciones, ya sea fundándolas, actualizándolas, modificándolas o demoliéndolas.

Puesto que se definió previamente a la ideología como un espectro de ideas que permiten a las personas ordenar las creencias que orientan la construcción social de un modelo mental de mundo, la ideología entonces es un hecho social. Este fenómeno, por lo tanto, se relaciona con multitud de sujetos en diversos contextos geográficos, históricos, sociales, culturales, políticos, económicos y hasta situacionales.

Esto habla de la variabilidad que tienen las ideologías a lo largo del tiempo, la cual si no es considerada puede ser capaz de llevar a concluir que las ideologías no existen o llegar al otro extremo de que los sujetos no existen, sino que son reproductores de ideologías. Por lo tanto, se afirma aquí que las ideologías son esos espectros variables de ideas que son actualizados, modificados y hasta derogados en función de los discursos y acciones significativas de las personas.

El primer obstáculo que se tiene al abordar el estudio de las ideologías es el pensar que los sujetos, los individuos, son entidades inertes, sin voluntad, ni mucho menos conciencia acerca de sus actos. Este error metodológico impide comprender tanto las condiciones en las que se dan las acciones sociales (como lo es la ideología), como a las propias acciones y, finalmente, su alcance.

Los seres humanos, tal como Giddens (2003) apunta correctamente, son intérpretes mismos de su mundo y de sus acciones. Por ello, para poder comprender sus

acciones, darles razón y explicación, es necesario considerar la posición propia de los sujetos. Así, el objeto de estudio tiene mayor alcance heurístico.

Es en este contexto en el que se recupera la distinción planteada por el propio Giddens (2003) entre la conciencia práctica y conciencia discursiva. La primera consiste en las razones, motivaciones e incluso objetos en juego que los actores contemplan y motivan tanto sus acciones como la forma de las mismas. La segunda se refiere a la capacidad que tienen las personas mismas de explicar, discursivamente, las razones de su actuar.

Si se aplica este concepto tanto del sujeto, como actor social, como de su actuar en el estudio de la ideología se llega a la noción del uso ideológico del discurso. De esta manera lo que se busca estudiar no es tanto en sí la ideología en abstracto, sino del uso que los sujetos hacen del discurso que empodera o actualiza a una ideología. Esto implica que la ideología emerge en las acciones que los sujetos realizan de sus discursos, los cuales cumplen ciertas condiciones para ser catalogados como ideológicos, condiciones que involucran sus finalidades, sus contextos sociales, políticos, culturales e incluso los incentivos presentados por los contextos situacionales bajo los cuales ellos emiten su discurso.

También esto ayuda a aclarar que los sujetos no tienen, *per se*, ideologías íntegramente introyectadas, ni que creen ciegamente una ideología unitaria y homogénea. Por el contrario, se supone a las personas como sujetos complejos, contradictorios, con intereses propios y condiciones exteriores y previas a ellos que los condicionan para tener cierto tipo de acciones; pero que ellos tienen una capacidad de agencia y de participación en su realidad. En suma, como decía Marx “los seres humanos hacen la historia, pero no en circunstancias elegidas por ellos mismos” (En Giddens, 2003: 22)

Bibliografía

Ahmed, S. (2015). *La Política cultural de las emociones*. [Traducción por Cecilia Olivares Mansuy]. PUEG-UNAM: México. 366 págs.

Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. [Traducción por José Sazbón y Alberto J. Pla]. Argentina: Nueva Visión.

Anderson, B. (1993). "Introducción". *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. [Traducido por Eduardo L. Suárez]. México: Fondo de Cultura Económica. Págs. 17-25

Aranibar, P. (2001). *Acercamiento conceptual a la situación del adulto mayor en América Latina*. (21). Chile: CEPAL

Benveniste, E. (1999). "El aparato formal de la enunciación". *Problemas de lingüística general. II*. 15ª ed. México: Editorial siglo XXI. 82-92

Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. [Traducido por Silvia Zuleta]. Argentina: Amorrortu Editores. 233 págs.

Blancarte, R. (2001). "Laicidad y secularización en México". *Estudios sociológicos*. XIX (3). Págs. 843-855

Bobbio, N. (1988). "El nombre y la cosa". *Estado, gobierno y sociedad: Por una teoría general de la política*. Págs. 86-100

Bourdieu, P. (2011). "Algunas propiedades de los campos". *Cuestiones de sociología*. España: Akal. Págs. 112-119

Bourdieu, P. (2012). *Sobre el Estado: Cursos en el College de France (1989-1992)*. España: Editorial Anagrama

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. [Traducción por Fernando Hugo Azcursa & José Sazbón]. Argentina: Siglo XXI Editores.

De Barbieri, T. (1993). "Sobre la categoría género: Una introducción teórico-metodológica". *Debates en sociología*. (18). Págs. 145-169

De Barbieri, T. (1998). "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género". *Estudios básicos de Derechos humanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

De Sousa Santos, B. (2009). "La reinención del Estado y el Estado Plurinacional". *Pensar el Estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Argentina: Waldhuter Editores. Págs. 189-250

Díaz-Camarena, A. (2018). *Laicidad y educación sexual*. México: UNAM, IIJ & Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional. 57 págs.

Dussel, E. (2006). "Tesis 2: El poder político de la comunidad como *Potentia*". México: Siglo XXI. Págs. 23-28

Escalante, F. (1992). *Ciudadanos imaginarios: Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana. Tratado de Moral Pública*. México: El Colegio de México.

Fernández-Savater, A. (2020). *Habitar y gobernar: Inspiraciones para una nueva concepción política*. España: Ned ediciones.

Foucault, M. (1980). *La microfísica del poder*. [Traducción por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría]. 2ª ed. España: La piqueta.

Foucault, M. (1996). "Primera". *La verdad y las formas jurídicas*. [Traducido por Enrique Lynch]. España: Gedisa. Págs. 13-36

Geertz, C. (1973). "La ideología como sistema cultural". *El proceso ideológico*. Eliseo Verón (comp.). Argentina: Editorial Tiempo contemporáneo. Págs. 13-46

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. [Traducción por José Luis Etcheverry]. Argentina: Amorrortu. Págs. 1-142

González-Contró, M. (2008). "El concepto de niño". *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. México: UNAM-IIJ. Págs. 17-104

González-Villarreal, R.; Rivera-Ferreiro, L.; Guerra-Mendoza, M. (2020). *El PIN Parental: Materiales para enfrentar a la ultraderecha educativa*. México: Editorial Fray Bartolomé de las Casas. 89 pags.

Gramsci, Antonio (S.F.). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. S.L.: El Sudamericano

Guattari, F. (2017). *La revolución molecular*. [Traducción por Guillermo de Eugenio Pérez]. España: Errata naturae.

Gutiérrez-Aguilar, R. (S.F.). *Épocas y tradiciones de lucha en México: Consideraciones generales para dotarnos de un esquema que nos alumbre y vuelva inteligibles los flujos del antagonismo social*. México: CEAM-Casa de Ondas.

Haberland, N. & Rogow, D. (2015). "Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice". *Journal of Adolescent Health*. [Traducción propia] (56). Págs. S15-S21

Habermas, J. (1997). "Introducción: Delimitación propedéutica de un tipo de la publicidad burguesa". *Historia y crítica de la opinión pública*. México: Ediciones G. Gill. Págs. 41-64

Heller, H. (1942). "Supuestos históricos del Estado Actual". *Teoría del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica. 141-154

Hooks, B. (2016). "Eros, erotismo y proceso pedagógico". *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Págs. 1-12

Horkheimer, M. & Adorno, T. (1998). "La industria cultural: Ilustración como engaño de masas". *Dialéctica de la Ilustración*. [Traducción por Juan José Sánchez]. 3ª ed. España: Editorial Trotta. Págs. 165-212

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político*. [Traducción por Magdalena Mora]. España: Editorial Complutense. 97 págs.

Lerner, G. (1990). "Introducción". *La creación del patriarcado*. España: Editorial Crítica. Págs. 19-32

López-González de Orduña, H. (2015). "Prologo". *La política cultural de las emociones*. [Traducción por Cecilia Olivares Mansuy]. PUEG-UNAM: México. Págs. 9-18

MacKinnon, C. (1989). "El Estado liberal". *Hacia una teoría feminista del Estado*. [Traducido por Eugenia Martín]. España: Ediciones Cátedra. Págs. 27-304

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. [Traducción por Soledad Laclau]. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Pasquino, G.; Mateucci, N.; Bobbio, N. (1991). "Política". *Diccionario de política. Tomo II*. México: Siglo XXI. Págs. 1215-1225

Portelli, H. (1977). "El nuevo bloque histórico". *Gramsci y el bloque histórico*. 4ª ed. México: Siglo XXI. 119-142

Quijano, A. (2014). "Estado-nación, ciudadanía y democracia: Cuestiones abiertas". *Cuestiones y horizontes: Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Danilo Assis (comp.). Argentina: CLACSO. Págs. 605-624

Reano, A. (2014). "Miradas contemporáneas contemporáneas en torno al lenguaje, a la política y a la ideología. Pensando algunas articulaciones." *Discurso y poder: Aproximaciones teóricas y prácticas*. Torres, E. & Del Valle, C. (eds.). Chile: Ediciones Universidad de La Frontera. 33-52

Reboul, O. (1986). "Introducción II". *Lenguaje e ideología*. [Traducido por Milton Schinga Prósper]. México: Fondo de Cultura Económica. Págs. 34-54

Rubin, G. (1986). "El tráfico de las mujeres: Notas sobre la 'economía política del sexo'". *Revista Nueva Antropología*. VIII(030). págs. 95-145

Rubio, E. (1994). "Introducción al estudio de la sexualidad humana". *Antología de la sexualidad humana*. Vol I. México: CONAPO. Págs. 17-46

Sartori, G. (1988). "La democracia gobernada y la democracia gobernante". *Teoría de la democracia I. El debate contemporáneo*. España: Alianza Editorial. Págs. 116-166

Sartori, G. (1992). "Política". *Elementos de Teoría política*. Argentina: Alianza Editorial. Págs. 233-255

Scott, J. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Marta Lamas (comp.). [Traducido por Eugenio Portela y Marta Portela]. México: UNAM-PUEG & Miguel Ángel Porrúa. Págs. 265-302

Scott, J. (2018). *Sex and secularism*. [Traducción propia]. Estados Unidos: Princeton University Press. 239 págs.

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de Identidad*. Argentina: Prometeo. 300 págs.

Segato, R. (2015). "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad". *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una 'antropología' por demanda*. Argentina: Prometeo libros. 69-100

UNFPA & WHO. (2016). *Sexuality Education: Policy Briefing No. 1*. [Traducción propia]. Alemania: BZgA. [En línea]: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/379043/Sexuality_education_Policy_brief_No_1.pdf. [Consultado en el 16 de marzo de 2022]

Vallés, J. (2006). "¿Qué es poder político?". *Ciencia Política: Una introducción*. España: Editorial Ariel. Págs. 31-44

Van Dijk, T. (2000). "El estudio del discurso". *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa. Págs. 21-66

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. España: Editorial Ariel. 187 págs.

Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología y otros ensayos*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica. 153 págs.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. [Traducción por Mónica Mansour]. México: Paidós. 132 págs.

Wolton, D. (1989) "La comunicación política: construcción de un modelo". *El nuevo Espacio público*. España: Gedisa. Págs. 28—46

Zizek, S. (1999). "¿Cómo inventó Marx el síntoma?". *El sublime objeto de la ideología*. [Traducido por Isabel Vericat Núñez]. México: Siglo XXI. Págs. 35-86

Capítulo 3: El objeto en disputa: El discurso de verdad sobre la sexualidad

Introducción

Corría la mañana del martes 28 de enero del 2020 en el congreso legislativo del estado de Aguascalientes. Los partidos de la oposición, otrora gobernantes a nivel federal, se encuentran tratando de hacer frente una de las medidas anunciadas por el presidente Andrés Manuel López Obrador y su partido, Morena, una nueva reforma educativa que cambiaba muchas medidas existentes de la reforma de tiempos de Enrique Peña Nieto.

Aguascalientes es un Estado que representa un bastión histórico para el conservador PAN, por lo que la reforma educativa de López Obrador representa un desafío a sus propios intereses políticos y sociales. La necesidad constitucional les compele a armonizar la legislación estatal con la nueva ordenación jurídica en materia educativa, la que contempla, entre otras cosas, la elevación de la perspectiva de género a nivel constitucional como parte del contenido y quehacer educativo a nivel básico.

La bancada panista, entonces se enfrentaba con la frustración de tener que ceder y adaptar el contenido constitucional y federal para que Aguascalientes también garantizara la enseñanza a nivel primaria y secundaria con perspectiva de género. Pero esta frustración ocultaba lo que estaba pasando por los corazones de las y los diputados panistas, pues no querían demostrar que estaban experimentando miedo sobre lo desconocido e incomprensible que es aquello de los derechos sexuales y reproductivos, de la perspectiva de género.

Al mirar a sus correligionarios de otros países, les llegó una bocanada de aire desde las tierras del Viejo Mundo, puesto que allá un partido sí se atrevió a defender lo que ellos pensaban que era lo natural y bueno. En la región de Murcia, en agosto del 2019, se aprobó una resolución en la que se exigía que los centros educativos dieran a conocer previamente las actividades extracurriculares a los padres y madres a fin de que ellos dieran su aprobación para la participación de sus hijos e hijas.

El salvador, Santiago Abascal, y Vox, el partido atrevido, eran los referentes que las y los hidrocálidos necesitaban. La lucha que estaba emprendiendo este partido español era análoga a la que los panistas estaban percibiendo, puesto que los ibéricos buscaban defender a la familia, al trabajo y a la patria; objetos nobles que se están perdiendo, seguramente pensaron en el PAN al enterarse. Lo mejor es que ambos tienen un vínculo estrecho con la iglesia católica en sus correspondientes países.

Si el Partido Socialista Obrero Español (PESOE) y el Partido Podemos eran los causantes de la introducción de ideologías peligrosas en España, la bancada panista notó que Morena era el agente pernicioso nacional al que debía de oponerse. De esta forma, pasaron del miedo al ataque, considerándose como los héroes y heroínas defensoras de las niñeces y adolescencias, de los valores morales y del futuro de la noble nación mexicana.

Así, envalentonado, llegó el diputado Gustavo Alberto Báez Leos al recinto legislativo hidrocálido aquella mañana del 28 de enero. Con la determinación de que estaba haciendo un bien para las niñeces y adolescencias, entregó orgulloso su iniciativa para que en la ley de educación estatal quedara el candado para que no llegase a enseñarse la ideología de género a los niños y niñas de Aguascalientes, evitando así que se perdieran los valores y aumentara el caos social.

Esta propuesta legislativa terminó, como el resto de iniciativas, en las comisiones correspondientes para analizar su constitucionalidad, aplicabilidad y pertinencia para ser votada o rechazada. Sabiendo esto, el diputado, apoyado por su bancada compuesta por el PAN y el PRD continuó con las discusiones al interior de la comisión para asegurarse de que fuera aprobada para pasar al pleno y formar parte de la nueva ley estatal armonizada con la federal.

Seguramente con una historia similar, ese mismo día, en Querétaro la diputada Elsa Adané Méndez Álvarez, perteneciente a la bancada del PES, partido evangélico, presentó su iniciativa. La diputada, más atrevida que el hidrocálido, nombró en su iniciativa “PIN Parental” a la medida jurídica que estaba buscando impulsar. Quizá

se equivocó en su falta de prudencia, debido a que mientras que su iniciativa no fue aprobada la de su correligionario hidrocálido, sí.

Inspirado en el ejemplo de sus dos colegas, el combatiente diputado pesista Juan Carlos Leal Segovia, presentó su respectiva iniciativa en Nuevo León. La trayectoria de este diputado manifiesta la valoración afectiva tan intensa de este tema, puesto que llegó al congreso neoleonés como abanderado de Morena, pero una vez que expuso su visión antiderechos y defensor del binario, de la heteronorma y de la familia heteronormada, se reunió con su grupo, el del PES.

Estos tres fueron los primeros brotes de una discusión que se extendió a nivel nacional, la cual alcanzó 23 congresos legislativos estatales de 32 que conforman a la República. La discusión, pese a estar en un segundo plano de la agenda mediática, tuvo un profundo impacto reflejado en que solamente faltaron nueve entidades federativas en registrar una iniciativa o discusión legislativa sobre el tema.

El principal logro de esta andanada política se manifestó el 24 de mayo, día en que se aprobó la medida conocida como el PIN Parental dentro de la ley estatal de educación para Aguascalientes. Esta victoria fue revertida más de un año después, puesto que fue hasta el mes de octubre del 2021 en el que la Suprema Corte falló a favor de la acción de inconstitucionalidad. (Aguilar-Morales, 2021)

El momento nacional de armonizar la legislación educativa estatal con la federal propició la lucha por introducir el PIN Parental a México, pero el genuino detonante fue la introducción de la perspectiva de género como enfoque pedagógico a nivel nacional. Esto es lo que explica la coyuntura política que se reflejó en la proliferación de propuestas y participaciones legislativas con el fin de hacerle frente, sino es que revertir, la enseñanza de la educación sexual integral basada en los derechos sexuales y reproductivos, y en la perspectiva de género.

Frente al riesgo que representa para estos grupos el que la perspectiva de género sea enseñanza obligatoria, estos documentos muestran la visión de mundo que defienden y su propuesta para hacerle frente políticamente a la educación sexual, a saber, su discurso de verdad sobre la sexualidad. Lo que se va a analizar en el

presente capítulo es el objeto disputado materializado en el PIN Parental y la reconstrucción de la visión de mundo defendida por estos grupos.

La medida representativa: El PIN Parental

La sexualidad de las niñas y adolescencias es un fenómeno tanto complejo como desconocido, puesto que su emergencia como ámbito visible de estudio data de un par de siglos. Históricamente, tal como se abundó en el capítulo genealógico, las niñas emergen a la luz del concepto de la infancia, como pequeñas adultas, puras, inocentes, ignorantes e irracionales, las que tendrían una existencia completa, con la potencia de hablar, hasta que pasaran a la adultez.

Hasta antes del siglo XVI, las niñas quedaban subsumidas en el concepto de adultez, de modo que eran consideradas como pequeños adultos capaces de trabajar y ejecutar las labores necesarias para el señor feudal. A raíz del Renacimiento y posteriormente de la Ilustración, la niñez fue comprendida como un estado de edad real, que aspiraba a volverse completo en la adultez. (González-Contró, 2008)

No fue sino hasta la publicación, en 1905, de *Tres ensayos de Teoría Sexual* de Sigmund Freud, que se visibilizó a nivel científico, social y cultural el fenómeno de la sexualidad de las niñas y adolescencias. (Sauerteig & Davidson, 2009) Desde ese momento comenzaron las discusiones en distintos niveles acerca del tema, motivados por la preocupación de cómo orientar o dirigir a las niñas y adolescencias respecto de temas relacionados con la sexualidad.

Tal como señala Deborah Britzman, la sexualidad “[...] es un tema tan inestable en sus objetivos, conocimientos, placeres y prácticas [...]” (Britzman, 2016: 79), lo que implica que si se la considera relacionada con las niñas y adolescencias existe mayor ansiedad para poder fijarla. Es en este momento en el que surge la dimensión del género planteada por Joan W. Scott (1996), concerniente a los conceptos normativos de la sexualidad.

En el caso de las niñas y adolescencias, se movilaron los conceptos normativos de la sexualidad, las cuales conformaron lo que aquí se ha dado en denominar

discurso de verdad sobre la sexualidad. El propósito era mantener la reproducción de la sociedad, tanto a nivel material como a nivel ideológico de creencias. Este modelo imperó hasta la disputa presentada por los movimientos sociales que mostraron la falta de correspondencia entre este discurso de verdad y el complejo fenómeno de la sexualidad.

Las clases de educación sexual, tal como se señaló en el capítulo genealógico, tenían cierta orientación política e ideológica, pero básicamente informaban del funcionamiento fisiológico de la sexualidad humana. Posteriormente se añadió la información concerniente a los métodos anticonceptivos. Estos avances a nivel pedagógico y escolar no pasaron sin conflictos.

La polémica regresó cuando se introdujeron contenidos provenientes de las reivindicaciones de los movimientos feministas, de la diversidad sexogenérica y de militancias antipatriarcales que superan a la información fundamentalmente fisiológica que conformaba las clases de biología sobre sexualidad. Este paso fue observado como un desafío al orden imperante y como elemento disruptor potencialmente peligroso para la reproducción social.

El PIN Parental representa la medida jurídica con la que estos grupos buscan hacerle frente al miedo del cambio de sociedad que representa el que las niñas y adolescencias crezcan con la formación escolar basada en los derechos sexuales y reproductivos, así como de la perspectiva de género. A través de este candado jurídico, los padres y madres de familia podrían tener la certeza de mantener cierto control, por lo menos, sobre sus hijos e hijas.

Para analizar las medidas jurídicas propuestas, se presenta al PIN Parental o veto parental educativo como aquella herramienta definida por tres elementos principales, a saber:

- 1) Los contenidos de la educación sexual
- 2) Los límites que pretenden ponerle al Estado para que éste no enseñe más allá de las creencias de los padres y madres de familia.
- 3) La injerencia de los padres y madres de familia en la educación sexual

De las 25 iniciativas analizadas, tres participaciones en pleno y un proyecto de reforma, 19 iniciativas abogan por el PIN Parental. Estas iniciativas se subdividen en dos grupos, siendo el primero conformado por 13 iniciativas y una participación en pleno que definen y defienden explícitamente al PIN Parental, y el otro grupo conformado por seis, dos participaciones en pleno y el proyecto de Reforma analizado que defienden el PIN Parental sin definirlo ni ponerle nombre.

Las seis iniciativas restantes que no abogan por el PIN Parental, en cuanto a mecanismo jurídico se refiere, se divide en dos subgrupos, siendo el primero integrado por cuatro que defienden el derecho preferente de la familia y abogan por el concepto de Estado laico para que no se enseñe lo que denominan “ideología”, y los dos restantes proponen “la perspectiva de familia”.

Por lo tanto, se van a analizar estos tres conjuntos de documentos sin perder de vista los tres elementos previamente enunciados como aquellos que definen al PIN Parental: Los contenidos de la educación sexual, los límites del Estado y la injerencia de los padres y madres en la educación sexual.

Iniciativas que defienden el mecanismo del PIN Parental

En el primer grupo, el de las 13 iniciativas que abogan explícitamente por el PIN Parental, se pueden observar seis conceptos o formas de definir diferente al PIN Parental. Dentro del primer conjunto, compuesto por siete iniciativas, se ubican las de Querétaro, de Nuevo León, de Chihuahua, de la Ciudad de México, de Hidalgo, de Veracruz y de Tlaxcala. Una variante de esta concepción es la iniciativa de Durango del 11 de marzo, porque no incluye el nombre de PIN Parental.

En esta primera concepción se define al PIN Parental como la autorización o consentimiento escrito de los padres o tutores, entregado previamente a la impartición de los talleres, para que sus hijos e hijas participen en talleres, pláticas y otras actividades impartidas por la escuela o por organizaciones ajenas. Se trata, pues, de señalar brevemente el funcionamiento del mecanismo parental.

Una variante de esta primera concepción se observa en la iniciativa de Durango del 11 de marzo señala en su página 31 que el mecanismo funciona con actividades

que toquen temas que les puedan parecer contrarios a sus principios, moral, ética o religión. Aquí lo que resalta es que profundiza en las razones que estima válidas para el funcionamiento del mecanismo, a saber, la moralidad, creencias y convicciones privadas de los padres de familia.

Una segunda definición la ofrece la iniciativa de Baja California del 26 de febrero del 2020. Dice en su pagina 14:

El PIN PARENTAL es una solicitud que va dirigida a los directores de los centros educativos en los que estudian nuestros hijos, a través de lo cual se solicita a la dirección, se informe previamente, a través de una AUTORIZACIÓN EXPRESA sobre cualquier materia, charla, taller o actividad que afecte a cuestiones morales socialmente controvertidas o sobre la sexualidad, que puedan resultar intrusivos para la conciencia y la intimidad de nuestros hijos, de tal modo que como padre o madre pueda conocerlas y analizarlas de antemano, reflexionar sobre ellas y en base a ello dar mi consentimiento o no, para que nuestro hijo asista a dicha información. (Vásquez-Hernández, 2020: 14)

Esta segunda definición es más específica que la primera, puesto que menciona a los destinatarios a los cuales va la autorización que son los directores de las escuelas. También señalan el tipo de actividades en los cuales operaría el PIN Parental, siendo éstas las que toquen temas morales controvertidos o temas de sexualidad. Además, plantea que los padres y madres deben de conocer las actividades para ellos decidir sobre la participación o no de sus hijas e hijos.

Dentro de esta definición se encuentra un argumento o motivo por el cual se propone el PIN Parental, a saber, la intrusión de la conciencia e intimidad de “nuestros hijos”. Dentro de tal argumento subyace la concepción del niño como objeto que pertenece a los padres, más que como sujeto activo poseedor de derechos.

Por todo esto, esta definición es la más robusta, porque involucra tanto a los remitentes que se señalan como los propios proponentes de esta medida, así como la razón principal por la cual defienden este mecanismo. El objeto en disputa expuesto es la participación de las niñas a actividades en las escuelas que aborden temas de moralidad y sexualidad que se opongan a las creencias privadas de los padres y madres de familia.

Una tercera definición del PIN Parental se observa en las propuestas de Veracruz y la de Tabasco del 4 de noviembre. Puesto que en el Estado de Veracruz se observa tanto una participación en pleno, como también una iniciativa, entonces primero se considera la propuesta de Morena del 4 de noviembre en Tabasco.

En la iniciativa tabasqueña se lee:

Los padres, tutores o quienes ejerzan la guarda y custodia de los educandos tendrán el derecho de revisar los planes y programas de estudio aplicables al grado escolar de sus hijos, y en caso de que observen que alguna materia o contenido pueda ser inapropiado para el nivel de desarrollo y madurez de los educandos, siempre en beneficio del interés superior del menor, podrán presentar por escrito su oposición (PIN PARENTAL) para que sus hijos gocen de una exención del contenido, debiendo el Centro Educativo ajustar el mecanismo de evaluación para no perjudicar al alumno. (Pardo-Contreras, 2020: 9-10)

Esta tercera definición del PIN parte del derecho de los padres a intervenir en la educación de sus hijas e hijos amparándose en el interés superior del menor. Luego, supone que los padres y madres siempre buscan el desarrollo pleno de las niñas y adolescencias, de manera que su intervención redunde en beneficio para ellas y ellos.

Las facultades que se le adjudican a los padres y madres es el revisar los planes y programas de estudio con el propósito de que puedan presentar por escrito su oposición para que sus hijas e hijos no participen en clases o actividades que consideren inapropiados para las niñas y adolescencias. Por otro lado, el PIN PARENTAL es visto antes como una forma de expresar inconformidad, en lugar de ser una forma de establecer un consentimiento activo.

En otras definiciones del PIN Parental, éste es visto como un consentimiento o autorización explícita, entregada por escrito, para que las niñas y adolescencias participaran en la materia o clase en cuestión. En cambio, en esta definición, el PIN se percibe como un mecanismo de presentar inconformidad, de manera que el no presentar una carta PIN Parental es equivalente a dar el consentimiento, es decir, que, si antes se suponía la inconformidad hasta la entrega de la carta o documento

que autorice que el niño o niña tome la clase, aquí se supone la conformidad hasta que los padres y madres entreguen el documento presentando su queja.

El otro documento legislativo que presenta una variante de esta tercera definición es el caso veracruzano se encuentra la participación del diputado Gonzalo Gúizar Valladares del PES en el pleno del 7 de septiembre de 2022. El aludido señaló que el PIN es ante todo una medida en la que los padres determinan la educación de sus hijos, manifestando así la legitimidad de la supremacía de los padres y madres sobre la educación de las niñas.

En dicha participación en el pleno presentó su propuesta de reforma para instaurar el veto parental en la ley estatal de educación. Dentro de esta iniciativa se defiende un cuarto concepto del PIN Parental:

*El denominado PIN Parental es aquel consentimiento que tiene como objetivo **permitir a las madres y padres de familia, decidir si sus hijos o hijas pueden recibir o no educación** en temas de sexualidad, reproducción y género en las escuelas, a nivel de primaria, secundaria y preparatoria. (Gúizar-Valladares, 2020) [Resaltado en el original]*

En esta cuarta definición se esclarece claramente que el objetivo del mecanismo es el facultar o posibilitar que la decisión de los padres y madres sea determinante para que las niñas tengan no solamente participación en actividades, sino que tengan acceso a la educación en temas de sexualidad, reproducción y género. También señala el alcance pretendido de la medida, dirigiéndose no solamente a la educación básica, sino también a la media superior.

Al manifestar claramente su objetivo y su alcance se transparenta su intención de la existencia de un cerco educativo alrededor de los temas de sexualidad, género, reproducción, entre otros. Este veto se pretende prolongar más allá de la educación básica, lo que implícitamente señala un concepto de niñez y adolescencia supeditado o menor que la adultez.

Esto implica que el pretendido veto parental hacia los temas de la sexualidad apunta a que solamente se lleguen a tocar hasta el nivel universitario, quizá, porque comprenden que para ese momento las hijas e hijos ya serán mayores de edad. Sin

embargo, mientras las niñas y adolescencias permanezcan en la minoría de edad, se les sigue considerando como objetos que pertenecen a los padres. El PIN Parental, entonces, en este caso, es una medida que busca reforzar tal relación de poder en el acceso a la información en temas tan controversiales y complejos como el de la sexualidad humana.

Una quinta definición que las iniciativas presentan explícitamente sobre el PIN Parental es la que sostienen las presentadas en Oaxaca, Michoacán y la de Tabasco del 17 de septiembre. Lo que tienen en común estas definiciones es el área de injerencia del PIN Parental respecto de los contenidos escolares. En este caso, se señala que es necesario que presenten su consentimiento previo acerca del contenido y de las actividades mismas que se imparten en los centros educativos.

Esto significa que el PIN Parental es un mecanismo activo, en lugar de pasivo. El PIN Parental funciona como un consentimiento que es necesario que los centros educativos tengan para que se lleve a cabo la actividad, materia o contenido relacionado con la sexualidad. Caso contrario, la responsabilidad recae sobre el centro educativo por no haber informado a los padres y madres acerca de las actividades, ni tampoco el haberles solicitado la autorización expresa para la impartición del mismo y la participación de sus hijas e hijos en dichas actividades.

En particular, las iniciativas de Michoacán y la del 17 de septiembre de Tabasco mencionan como parte de los contenidos a los que se oponen a los derechos sexuales y reproductivos. Esto resalta cuando su alegato se basa en la defensa del supuesto derecho preferente de los padres y madres para elegir la educación de sus hijas e hijos. Es decir, que su postura en última instancia es antiderechos aunque pretenda presentarse como defensora de derechos humanos.

La última iniciativa que presenta explícitamente una definición acerca del PIN Parental es la presentada por el PES en Baja California Sur el 19 de noviembre. Aquí señalan lo que promueven:

[...] los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad, tendrán derecho a expresar a la autoridad educativa, tanto pública como privada, su consentimiento previo y por escrito para revisar y evaluar el contenido de las actividades dentro del proceso educativo, a través del PIN Parental, es decir, de la solicitud de los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad, dirigida a los directores de los centros educativos en los que estudian sus hijos o pupilos, a través del cual se pide, se informe previamente, y se autorice de manera expresa y por escrito la participación o presencia de los hijos o pupilos en cualquier materia, charla, taller o actividad que afecte cuestiones morales socialmente controvertidas o sobre sexualidad, que puedan resultar intrusivos para la conciencia y la intimidad del hijo o pupilo, de tal modo que como padre, madre, tutora o tutor, pueda conocerlas y analizarlas de antemano, reflexionar sobre ellas y en base a ello dar su consentimiento o no, para que el hijo o pupilo asista a dicha formación.

Los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad tendrán derecho en consecuencia a expresar su oposición o negativa a que su hijo o pupilo participe en actividades que contravengan sus principios morales, éticos o religiosos, la que deberá ser respetada por las autoridades educativas, sean públicas o privadas. (Montaño-Ruiz; Flores-Leyva; Murillo-Aguilar, 2020: 9-10)

Esta iniciativa presenta la definición más específica, puesto que señala que el PIN Parental es la solicitud de las personas tutoras para que sean informadas con anticipación a la impartición de alguna materia, charla, taller, etc. Relacionada con temas de sexualidad. Este mecanismo funciona para que antes de la realización de la actividad, porque solicita que los padres conozcan de antemano los contenidos y pormenores para que sean capaces de brindar su consentimiento explícito para la participación de las niñas y adolescencias.

El objeto de disputado es el conjunto de contenidos socialmente controvertidos, es decir, los temas de sexualidad. El argumento que tiene intrínsecamente esta definición es que se tratan de temas intrusivos para las niñas y adolescencias, es decir, que se trata de asuntos que les vulneran y terminan por lastimar. De esta forma, el PIN es presentado como una forma de defender tanto el derecho de los padres y madres como la seguridad de las niñas y adolescencias.

Entonces, el PIN Parental es considerado como un mecanismo jurídico que faculta a los padres y madres de familia de conocer de antemano los contenidos y pormenores de actividades referentes a los derechos sexuales y reproductivos,

apelando al riesgo y vulnerabilidad que implican estos temas. Así, se busca establecer el cerco informativo alrededor de las niñas y adolescentes respecto de la educación sexual, dejando a los padres y madres como únicos interlocutores legítimos en los que recae la decisión del acceso de las niñas y adolescentes a esta información.

Además de estas 13 propuestas y una participación en pleno, hay otras seis iniciativas, dos participaciones en pleno y el proyecto de Reforma analizado que defienden el PIN Parental sin definirlo ni ponerle nombre. La crucial diferencia es que no se alude a la frase “PIN Parental” en ningún momento dentro de tales participaciones, sin embargo, proponen el mismo mecanismo que las otras iniciativas respecto del PIN Parental sin ponerle nombre.

Las iniciativas contenidas en este segundo grupo son las de Aguascalientes, Quintana Roo, Tabasco (del 1 de agosto), Estado de México y Jalisco. En cuanto a las participaciones en el pleno, las que lo defienden sin nombrar a su propuesta como PIN Parental son la de Aguascalientes y la de Sinaloa. Finalmente, la Reforma educativa que se aprobó en Aguascalientes el 21 de mayo, también incluye el mecanismo del veto parental sin nombrarle PIN.

La primera propuesta que se produjo en México en el 2020 fue la de Aguascalientes, promovida por el grupo parlamentario mixto PAN-PRD fechada el 28 de enero del 2020. Esta propuesta define al PIN Parental de la siguiente forma:

[...] el establecimiento de una autorización expresa de las familias para la participación de sus hijos en actividades complementarias establecidas por las autoridades educativas que puedan ir contra la moralidad, ética y las convicciones de los integrantes de la familia nuclear o de quienes ejerzan la patria potestad. (Báez-Leos, 2020: 2)

La definición del objeto que busca implementar señala que se trata de una autorización dada por la familia para que sus hijos e hijas pudieran participar en actividades complementarias que toquen temas contrarios a las convicciones de los padres o tutores. En este primer caso se observa que el mecanismo de la autorización se dirige hacia las actividades extracurriculares o complementarias

académicas, lo que implica que no busca confrontar, por lo menos directamente, a los planes de estudio y el quehacer escolar cotidiano.

También se señala que los temas a los que se opone son los que parezcan contrarios a la moralidad y a las convicciones éticas de los padres y madres de familia. Llama la atención que ésta sea la forma en la que explican la medida que buscan promover, puesto que estos tres elementos, a saber, la autorización de los padres de familia para que sus hijos e hijas participen, las actividades escolares y las temáticas contrarias a la moralidad de los padres de familia son los tres elementos definitorios del PIN Parental que el resto de iniciativas buscarán defender.

Entonces, el mecanismo jurídico institucional que fue asociado con el nombre “PIN Parental” se caracteriza por ser un veto parental a la participación de las niñas y adolescencias, en cuanto a su carácter de hijos e hijas, en actividades escolares referentes a la sexualidad debido a que confronta a la ética y moralidad de los padres de familia. El mecanismo, entonces, busca darle cause a la inconformidad de los padres haciendo que funcione el cerco educativo sobre lo que estiman, implícitamente, su propiedad, que son sus hijos.

De esta primera iniciativa, entonces, se comprende que el resto de iniciativas buscarán tocar por lo menos alguno de los tres elementos, bien fuera la injerencia de los padres en la educación, bien fuera el tipo de actividades escolares, o bien fuera la materia de sexualidad como algo inmoral que se tiene que combatir. Por eso es que las 25 iniciativas, las tres participaciones al pleno y la reforma educativa tienen la misma intención, porque en todas ellas se haya alguno de estos tres elementos o se busca ser la puerta de entrada mediante la cual se pueda colar alguna futura iniciativa que sí contenga los tres elementos.

El proceso que posteriormente llevó a esta iniciativa a convertirse en la única reforma educativa publicada que contenía al veto parental fue primero irse a la comisión de educación y posteriormente pasar al pleno a discusión. Tal situación se dio el 21 de mayo. En tal discusión, el diputado Mario Armando Valdez Herrera leyó

el dictamen de la comisión legislativa, en el cual incluía el establecimiento de la autorización expresa para la participación de los hijos en actividades complementarias.

Se aprobó por unanimidad la propuesta legislativa resultada del dictamen de la comisión, de manera que se publicó el 25 de mayo la nueva ley de educación del Estado de Aguascalientes. En tal documento, el PIN Parental se instituyó como:

[...] la Autoridad Educativa Estatal dará a conocer de manera previa a su impartición, los programas, cursos, talleres y actividades análogas en rubros de moralidad, sexualidad y valores a los padres de familia a fin de que determinen su consentimiento con la asistencia de los educandos a los mismos, de conformidad con sus convicciones. (Orozco-Sandoval: 26)

Lo primero que llama la atención es el hecho de que torna equivalente o en el mismo orden de ideas que la sexualidad temas como la moralidad o los valores. Precisamente porque sobre esa base, la moralidad de los padres, madres y tutores, es desde donde se establece el rechazo a la educación sexual.

En segundo lugar, establece el mecanismo del PIN comenzando porque la autoridad escolar dé a conocer de manera previa los programas, cursos, talleres y demás actividades, para que los padres puedan dar su consentimiento de la asistencia de las niñas y adolescencias a los mismos. Por lo que, el mecanismo da a los padres la última palabra sobre el acceso a la educación sexual con base en sus valores.

Esto implica que, aunque en la Ley de Aguascalientes no aparecía literalmente la expresión “PIN Parental”, sí estaba marcado el mecanismo consistente a consultar a los padres y madres de familia para que éstos entregaran su consentimiento por escrito permitiendo la participación de sus hijos e hijas en actividades escolares referentes a la sexualidad. De esta manera se había legitimado jurídicamente el veto educativo hasta que el primero de julio del mismo año se inició una acción de inconstitucionalidad que se resolvió el 28 de octubre del 2021. (Aguilar-Morales, 2021)

La siguiente iniciativa que defiende el mecanismo del PIN Parental sin definirlo es la del estado de Quintana Roo del 27 de julio del 2020. En esta propuesta del PAN se defiende que:

La Autoridad Educativa Estatal dará a conocer de manera previa a su impartición los programas, cursos, talleres y actividades análogas en rubros de moralidad, sexualidad y valores a los padres de familia a fin de que determinen su consentimiento con la asistencia de los educandos a los mismos, de conformidad con sus convicciones. (Martínez-Arcila, 2020: 10)

En este caso, tal como en el de Aguascalientes, se trató de introducir la medida al interior de una legislación que armonizara la legislación local con la federal. En este caso, tampoco se menciona la frase “PIN Parental”, pero, se señala al igual que en la propuesta de Aguascalientes que la autoridad educativa estatal dará a conocer previamente las actividades referentes a la moralidad, sexualidad y valores para que los padres determinen su consentimiento a la asistencia de los mismos.

La definición que se lee en la propuesta de Quintana Roo es la misma que la presente en la Ley de Educación de Aguascalientes. Esto es digno de resaltar, porque ambas propuestas provinieron del mismo partido, es decir, del PAN, con el añadido de que en Aguascalientes estaba en coalición el PRD con dicho partido. Esto quiere decir que la medida es parte de la agenda nacional que tenía el PAN en tal año, de manera que cada bancada estatal replicaba las propuestas. Cabe pensar que se usó la misma definición porque fue la que resultó ser aprobada, la de Aguascalientes.

Parece que en ambas entidades federativas la forma en la que buscaron introducir jurídicamente este mecanismo fue introduciendo el deber de la autoridad educativa estatal de informar previamente para que los padres consientan o no la participación de sus hijos e hijas.

La forma en la que se presenta la que se busca introducir la medida del veto parental en el andamiaje jurídico es presentarla como una obligación que le compete a la Autoridad Educativa Escolar. En este caso, para que no hubiera ambigüedades, la

definición que traen las dos propuestas es dirigida hacia actividades escolares referentes a la sexualidad y a los valores.

Otra iniciativa que se encuentra en la misma situación de impulsar el veto parental sin definirlo es la presentada por el PES en Tabasco el 1 de agosto. De esta manera es que presenta la medida que defiende:

Esta propuesta plantea que centros educativos deben de informar con anticipación a los padres sobre charlas, talleres y/o materias que sean ética y moralmente controvertidas, para que los padres de familia, tutores o quien ejerza la guardia y custodia puedan autorizar o no de manera expresa, que sus hijos reciban o no este tipo de contenidos. (Sepúlveda del Valle, 2020a: 14)

El énfasis de esta definición se encuentra en el propósito del ejercicio de la autoridad parental partiendo de la información previa dada por los centros educativos. Aquí, a diferencia de las anteriores propuestas, no se centra el planteamiento en la autorización por escrito de los padres de familia, que es el meollo de la acción del PIN, sino que se enfatiza en que los centros educativos informen a los padres y madres de familia acerca de las actividades moralmente controvertidas.

Tal como previamente se ha señalado, lo que define a la medida del veto son los tres elementos que giran en torno a la agencia de los padres de familia en la educación, los contenidos escolares y la acción que se le exige al Estado o autoridad educativa tener. El objetivo es el mismo que en las anteriores iniciativas, que los padres y madres impidan el acceso a la educación sexual por parte de las niñas.

La iniciativa del Estado de México, presentada por Acción Nacional el 17 de septiembre propone algo muy semejante, solamente que especifica más acerca de los contenidos a los que se opone. Por eso dice:

[...] se propone que las instituciones educativas informen previamente de la impartición de programas, cursos, talleres y actividades análogas en rubros de moralidad y valores a los padres de familia, a fin de dar el consentimiento para la asistencia de los educandos a los mismos, de acuerdo con sus convicciones, como ya lo establece el artículo 4 de la Ley de Educación del Estado de Aguascalientes. (Olvera-Higuera; Azar; Rodríguez-Yáñez, 2020: 120)

Tal como en la iniciativa de Tabasco, aquí también se busca que las autoridades educativas informen previamente a la impartición de los cursos, talleres y materias. De esta manera, se pretende dar como primer paso el que legalmente se ordene que las escuelas informen previamente acerca de cursos y materias respecto de la sexualidad. Se trata de un primer paso, puesto que el siguiente paso lógico consiste en formalizar la vía de hacer conocer la inconformidad de los padres y madres, que sería el mecanismo del PIN PARENTAL.

Llama la atención que en la misma definición de lo que se está buscando se evoque a la reforma de la Ley de Educación de Aguascalientes, la única norma aprobada que contemplaba al veto parental. Entonces, la pretensión del PES en el Estado de México era la misma que la de Aguascalientes, nada más que con un énfasis ligeramente distinto, probablemente, para buscar una mayor aceptación y una aprobación más fácil.

Otro Estado en el que se trató introducir esta discusión en el seno del trabajo legislativo fue el de Sinaloa. El diputado Iván Villalobos Seáñez del PAN intentó el 29 de octubre que se considerara el mecanismo del PIN Parental. Su argumento fue que iniciativas presentadas por organizaciones de la sociedad civil como Vía Familia no fueron incluidas en el dictamen encaminado a ser la nueva Ley de Educación estatal.

Por eso, lo que el diputado presentó fue la modificación propuesta al artículo 161 de la Ley de Educación, proponiendo que los padres tengan el derecho de manifestar su inconformidad ante las autoridades educativas sobre irregularidades, así como el presentar por escrito su consentimiento para que sus hijos e hijas participen en actividades que contravengan sus convicciones. Finalmente, busca estipular que las escuelas den informes previamente a su impartición a los padres y madres para que ellos ejerzan su derecho de elegir la educación de sus hijos e hijas.

Frente a esta propuesta, el resto del congreso sinaloense se opuso y terminaron por desestimar la propuesta del diputado debido a que entraba fuera de tiempo. No obstante, el pretendido soporte popular que tenía esta propuesta, según el diputado

Iván, se impidió que en Sinaloa aconteciera algo similar a la aprobación del PIN Parental en Aguascalientes.

Lo que llama la atención de esta propuesta es que entiende al veto parental en función del ejercicio del derecho de los padres a elegir la educación sobre sus hijos. Entonces, el veto parental responde al derecho superior o *preferente* de los padres y madres de familia sobre sus hijos. Por ello, para estas posturas, es legítima la oposición de los padres y madres sobre una educación que suponen contraria a sus convicciones y valores morales.

Entonces, el veto parental es una forma del ejercicio de los derechos de los padres y madres que supone una relación de poder sujeto-objeto sobre sus hijos e hijas, los cuales son vistos como un objeto o un sujeto incompleto que les pertenece. Entonces, la definición que suponen de medidas como el PIN Parental conlleva estos presupuestos y conceptos previos, como lo que entienden tanto por sexualidad, como lo que entienden por niñeces, y desde luego, lo que suponen que es ser hijo o hija.

La última iniciativa que defiende el PIN Parental sin aludirlo es la presentada por el PAN el 16 de noviembre en Jalisco. En este documento señalan que buscan:

Decidir si autorizan la participación de sus hijos o pupilos, menores de dieciocho años, en materias, clases, cursos, talleres o cualquier actividad sobre salud sexual y reproductiva o sobre diversidad sexual. En todos los casos, la autorización deberá proporcionarse de manera expresa; y [...] proponer material alternativo para la instrucción de sus hijos o pupilos en las materias a las que se refiere la fracción anterior. (González-Orozco et al, 2020: 8-9)

La decisión respecto del acceso a la educación sexual de las niñeces y adolescencias, se defiende, recae en los padres y madres. El alcance que se busca que los padres y madres tengan es hasta que cumplan la mayoría de edad. También se señala el objeto de controversia, la salud sexual y reproductiva. El añadido que tiene esta iniciativa es el que se pueda facultar a los padres y madres que provean material alternativo a las escuelas.

Aquí el veto parental no se observa solamente en el aspecto negativo o prohibitivo, sino también como una acción facultada para que los padres y madres intervengan en los contenidos educativos proponiéndolos. De esta forma, se busca la intervención de los padres y madres como parte del sistema educativo escolar, en el que no solamente establezcan el cerco educativo sobre sus hijas e hijos, sino que también puedan interferir en el contenido total de las materias aludidas, adquiriendo con ello, mayor poder.

La apelación al Estado laico: Los límites del Estado

Fueron cuatro iniciativas las que se pronuncian en contra de la enseñanza de ideologías, siendo éstas las dos de Guerrero del 5 de marzo, la de Durango 12 de mayo y la de Zacatecas del 29 de agosto. Estas iniciativas son menos homogéneas que los anteriores dos bloques, debido a que cada iniciativa tiene distintas estrategias discursivas y distintos conceptos de lo que defienden.

Las primeras dos iniciativas de Guerrero presentadas por el PAN buscaron modificar la Constitución local y la ley educativa estatal. La consigna que buscaron aprobar era defender el derecho preferente de los padres para elegir la educación de sus hijas e hijos, así como también el enfrentar la enseñanza de ideologías.

Plantean que para hacer valer el derecho de la educación es necesario la cooperación entre el Estado y los padres y madres de familia. Esta relación en realidad es una presentada como desigual, puesto que ponen el acento en la preferencia o privilegio de las personas tutoras por razones de filiación genealógica. Por ello, la función del Estado consiste en establecer las condiciones para el ejercicio educador de los padres y madres.

El segundo planteamiento es que la educación, señalada por la Constitución Federal, es laica, así que no se pueden enseñar doctrinas religiosas, ni ideologías. A su vez, al ser el Estado mexicano uno laico, la educación debe de ser neutral, es decir, respetuosa de las convicciones y creencias privadas de los padres y madres de familia.

Estas iniciativas, aunque no defienden el mecanismo del veto parental, sin embargo, se busca dejar la base jurídica de la primacía o “derecho preferente” de los padres y madres en la elección de la educación de sus hijas e hijos. De esta forma, se sienta el antecedente jurídico de que los padres tienen un derecho preferente el cual se puede materializar en medidas como el veto parental.

Por otra parte, se impugna de forma velada el contenido de los temas de la educación. Aunque no se enuncia literalmente el objeto de disputa es la educación sexual, el hecho de que se use el concepto “ideología”, concepto usado por las demás iniciativas al referirse a los derechos sexuales y reproductivos, así como la misma pretensión de defender la primacía educativa de los padres y madres, parece que hacen referencia a la educación sexual.

La iniciativa de Durango propuesta por el PAN el 12 de mayo plantea que debe quedar consignado legalmente la unión de las y los mexicanos como uno de los propósitos principales de la misma. Para lograr tal fin estipula que “a educación de los hijos es deber y derecho primario de los padres o de quienes los representen” (Maturino-Manzanera et al, 2020b: 70)

En esta concepción se observa que el derecho a la educación de las niñas y adolescencias se hace efectivo en cuanto a su condición de hijos e hijas, es decir, como sujetos pasivos de derecho, mientras que los sujetos activos son los padres y madres. Es decir, que el derecho a la educación es ejercido por los padres y madres.

Con base en este planteamiento, la demanda de la iniciativa consiste en que la educación tenga como finalidad la unión nacional, de manera que se busca que se imparta libre de ideologías. Entonces, la iniciativa tiene dos fines u objetivos siendo éstos, por un lado, el asegurar legalmente la primacía del derecho de las personas tutoras y el cercar educativamente el acceso a la educación sexual al etiquetarlo como ideología.

Con los mismos dos objetivos opera la iniciativa de Zacatecas promovida por el PAN el 29 de agosto. En este caso, el tono es más beligerante, puesto que señalan:

Los padres de familia tienen la posibilidad de elegir el tipo de educación que sus hijos han de recibir y el estado no puede obligar a nuestros hijos a participar en aquellas actividades [...] que actúen en contra de nuestros principios morales y éticos. (Correa-Valdez, 2020: 123)

Hablando en primera persona, se presenta en la iniciativa la postura de los padres y madres de familia que califican como una situación de obligación pretendida por el Estado para que las niñas y adolescentes participen en clases y actividades contrarias a sus principios morales. Entonces, presentan su postura como una defensa de los derechos de las niñas, adolescentes, pero, sobre todo, de ellos como padres y madres de familia.

El diputado José Guadalupe Correa traslada el terreno educativo de la posibilidad de la injerencia de los padres y madres en la educación al ámbito privado, en específico, como una afrenta a dicho espacio. En un movimiento de inversión sucinto, se presenta en el espacio público la acusación de que el Estado está imponiendo actividades que vulneran el espacio privado de las niñas, adolescentes y familias.

Es esta inversión la que se observa en todas las iniciativas analizadas hasta el momento, donde se defiende la preeminencia de la legitimidad de la relación de poder al interior del espacio privado como algo que es posible extrapolar al ámbito público. La vía es ampliar el espacio privado al pretender que el derecho de la educación y la participación de los padres y madres es superior al conocimiento y al derecho al acceso a la información de su propia descendencia, así como el observar a las niñas y adolescentes como sujetos-objetos pertenecientes al ámbito privado, a los padres y madres

La perspectiva “familia”

Dentro del tercer elemento, a saber, el de considerar el grado de injerencia de las familias en la educación de las niñas y adolescentes como supuesto espacio privado se encuentran las últimas dos iniciativas analizadas, a saber, la de Guanajuato del 5 de marzo y la de Coahuila del 14 de agosto. Ambas propuestas buscan impulsar lo que denominan “perspectiva de familia” como eje político a través del cual se gobierne en general y, en particular, se impartan clases.

Llama la atención el concepto que buscan impulsar, el de “la perspectiva de familia”, dada su similitud con el aceptado concepto de “perspectiva de género”. Tal como explica George Lakoff, respecto de la disputa política por la forma de hablar: “[...] un principio básico del enmarcado para cuando hay que discutir con el adversario: no utilices su lenguaje. Su lenguaje elige un marco.” (Lakoff, 2007: 6)

Entonces, las últimas dos propuestas analizadas buscan disputar políticamente en contra del derecho a la educación sexual de una forma periférica, pero con potencia, desde el discurso mismo. Al impulsar la supuesta perspectiva de familia, pretenden evadir el tema de la perspectiva de género al impulsar una narrativa donde la unidad básica de la sociedad es la familia, a la cual debe de responder el gobierno al tenerla como prioridad de su gobierno.

A pesar de que ninguna de las dos iniciativas alude directamente los temas de disputa como lo son el acceso de las niñas y adolescentes a la educación sexual, su propuesta es una oposición velada. Buscan priorizar su concepto de perspectiva de familia como forma de eludir el marco de referencia de los derechos sexuales y reproductivos, al mismo tiempo que buscan definir una respuesta a las problemáticas sociales generales que tienen ambos estados, a saber, la necesidad de velar por el bienestar de las familias, definiendo a éstas en términos legales, sin meterse en temas hondos como las diversidades sexogenericas.

Por lo tanto, esta serie de iniciativas responden a una respuesta política a lo que ciertos grupos describen como una afrenta a sus creencias y moralidad, así como a su posición de preeminencia en la enunciación de discurso de verdad sobre la sexualidad. Su defensa de la legitimidad de los padres y madres de familia como los únicos sujetos con autoridad para comunicar tal discurso a sus hijos e hijas es lo que se observa en las 25 iniciativas, tres participaciones en el pleno y la única reforma aprobada.

El PIN Parental es la estrategia jurídica que recientemente se ha popularizado para lograr el fin de mantener a las niñas y adolescentes en un confinamiento discursivo respecto de la sexualidad. Este cerco responde a la búsqueda de

sostener una visión del mundo respecto de la sexualidad, la cual incluye a la institución de la familia como la única forma y finalidad última de vivir la sexualidad.

Discurso de verdad propuesto

El corpus de análisis de la presente tesis no consiste en manifiestos o tratados teóricos respecto de la sexualidad, ni mucho menos, de estudios científicos (sea la disciplina que fuera) acerca de la sexualidad de las niñas y adolescencias. Por el contrario, se trata de un conjunto de iniciativas legislativas que buscan promover una medida jurídica para garantizar la preeminencia de los padres y madres como enunciadores legítimos del discurso de verdad sobre la sexualidad.

Tal como se discutió en capítulos anteriores, esta pugna acerca del discurso de verdad sobre la sexualidad no es nueva, ni reciente, sin embargo, los términos, detalles y condiciones del debate sí son particulares. Además, en la discusión acerca del concepto de ideología se hizo el hincapié que las personas no son autómatas o robots que replican íntegramente los discursos, sino que, por el contrario, son entes complejos cambiantes, con intereses, voluntad y decisión.

Dicho todo esto, para comprender lo que implica la medida del PIN Parental en el contexto de una disputa política por el discurso normativo de la sexualidad, es necesario vislumbrar los rastros o huellas que tal discurso de verdad ha dejado en las iniciativas. Y puesto que las iniciativas fijan una postura clara en cuanto a la sexualidad se refiere, lo emplean tanto como parte de la visión de mundo que promueven, como parte de su argumentación legislativa.

Dentro de la concepción de la sexualidad que estas iniciativas y demás documentos legislativos manifiestan se observan dos elementos o rasgos definitorios. Por un lado, se defiende como discurso de verdad de la sexualidad de que ésta tiene su origen anatómico, en los cuerpos de las personas, y por ello, es un reflejo de la naturaleza. A esta concepción se le denomina la visión naturalista o esencialista del género.

El segundo rasgo de la verdad defendida acerca de la sexualidad es su nexo con la moralidad. Puesto que, en la división moderna del espacio público y el espacio

privado, la moralidad fue colocada en el espacio privado, además de que la sexualidad se tornó equivalente de privacidad, entonces, se asume que hablar de sexualidad implica tocar temas privados como creencias o moralidades. Por lo tanto, se asume que el ejercicio de la sexualidad es susceptible de ser calificado en el espectro de la moralidad.

De esta manera, al tocar el tema de la sexualidad se toca tanto a la naturaleza humana, como al deber ser o visión moral de la realidad, es decir, la distinción entre lo bueno y lo malo. De ahí que el discurso de verdad sobre la sexualidad no es meramente descriptivo, sino que es también imperativo, cuyo precio o sanción pasa por la categoría de ser buena o mala persona, en función del cumplimiento.

Visión esencialista/naturalista de género

El veto parental alrededor de la educación sexual responde a una visión de mundo dentro del cual la sexualidad tiene ciertos discursos signos y prácticas a su alrededor normativas. Dado que el PIN responde a una motivación de impedir el acceso de las niñas y adolescencias a información y discursos distintos de los que se buscan mantener como hegemónicos, es necesario conocer los marcos de referencia empleados por estos grupos en dicho rubro.

La articulación entre el papel de la sexualidad y su importancia social es clarificada por Joan Scott en *Sex and Secularism*, en donde explica que esta preocupación sobre el papel y lugar del género en el discurso político radica en la estabilidad social. Puesto que la narrativa de la secularidad y laicidad parte de la distinción entre el periodo premoderno y el moderno que terminó por instalarse en Occidente tras la Revolución francesa y la independencia norteamericana, el tema de la sexualidad tenía la potencialidad política de acabar con el incipiente nuevo orden político.

Conforme fue pasando el tiempo en Europa y Estados Unidos se llegó a la discusión acerca de la higiene social y la sexualidad. Tal como previamente se revisó, la principal preocupación acerca de brindar o no brindar tal contenido escolar radicaba en la defensa del orden social, no solamente a nivel político, sino también a nivel económico y social. Uno de los temas principales que se encontraban de fondo en

esta discusión era la forma en que se estructura la vida social o comunitaria en clave de género. (Scott, 2018)

En este contexto el género se convierte en una matriz simbólica para interpretar y sostener el orden de las cosas, tanto político, como económico y social. Por ello, la lucha por mantener el orden social equivale, en términos de género, a mantener el “orden de género”. (Connell, 1987: 98) Entonces, es conveniente observar los marcos de referencia esgrimidos por las iniciativas acerca de la sexualidad.

De las 25 iniciativas, tres participaciones en el pleno y la reforma aprobada, cuatro iniciativas señalan explícitamente su visión particular sobre la sexualidad. Esto no implica que las demás iniciativas no presupongan o movilicen una visión cercana de la sexualidad, sino que simplemente significa que estas fueron las iniciativas que explícitamente lo refirieron. Estas iniciativas son la de Baja California del 26 de febrero, la de Coahuila del 14 de agosto, la de Jalisco del 16 de noviembre y la de Baja California Sur del 16 de noviembre.

En la iniciativa de la diputada Eva María Vásquez Hernández, en el contexto de su exposición de motivos, menciona que “[...] la educación está amenazada por la incursión de ideologías que perturban el buen desarrollo y el correcto perfeccionamiento de la personalidad humana del alumno” y que “la educación no es para politizar, ni mucho menos para adoctrinar y aún menos para confundir la naturaleza personal del estudiante.” (2020: 4)

Su argumento supone que la educación tiene como finalidad el equipar al estudiantado para desarrollarse integralmente. En este sentido, supone que existe una naturaleza personal de la alumna o alumno. Puesto que su iniciativa promueve el PIN Parental, entonces, tilda de ideología a la perspectiva de género y a las materias concernientes a los derechos sexuales y reproductivos.

Luego, si la educación tiene la finalidad de preparar a las y los estudiantes para desarrollarse integralmente, pero la misma está siendo perturbada por ideologías, entonces, el riesgo es la confusión de la naturaleza sexual de las niñas y

adolescencias. Entonces, la iniciativa supone y defiende la existencia de una naturaleza sexual de las niñas y adolescentes.

Esta naturaleza parece ser innata, puesto que se acusa de ideología y de discurso politizador a la perspectiva de género, es decir, como un engaño con fines políticos que confunde a las niñas y adolescentes. Si la perspectiva de género aborda las existencias sexodiversas y sexodisidentes, entonces estas son calificadas como ideológicas, de manera que se supone y defiende una existencia sexual binaria heteronormada.

La iniciativa presentada por el PES en Baja California Sur contiene una cita casi idéntica a la californiana, puesto que dice: “[...] la educación está amenazada por la incursión de ideologías que perturban el buen desarrollo y el correcto perfeccionamiento de la personalidad humana de las niñas y niños sudcalifornianos.” (Montaño-Ruiz et al, 2020: 7)

En este caso, se enuncia la visión de la sexualidad en el seno de una narrativa de defensa frente al embate de distintas “ideologías” que están introduciéndose en la educación. Mantiene los mismos presupuestos que la iniciativa californiana respecto de la educación y de la naturaleza de la sexualidad de las niñas y adolescentes.

Al enunciar que se están introduciendo ideologías que perturban a las niñas y adolescentes, entonces se está partiendo de una base normativa o bajo premisas que definen lo correcto respecto de la sexualidad. Por ello, se enuncia a la perspectiva de género como ideologías que atentan o perturban la naturaleza y sano desarrollo de las niñas y adolescentes.

En un tenor similar se encuentra la iniciativa de Jalisco del 16 de noviembre. En este caso se señala que “[...] se busca evitar que criterios u opiniones de tendencia ideológica, sin una base científica, lleguen a influir en el desarrollo personal del menor aprovechando su disposición a conocer y crecer en aptitudes [...]” (González-Orozco et al, 2020: 7) Aquí, más radical que en la anterior iniciativa, se señala a la perspectiva de género como ideología sin base científica alguna.

Tal como en la iniciativa californiana, la propuesta panista supone que como existe una naturaleza innata en la sexualidad individual, ésta tiene un desarrollo que debe ser cuidado para llevar a buen puerto. De esta manera, se observa en la perspectiva de género un enemigo ideológico que tiene el potencial de descarrilar el curso natural de las niñeces y adolescencias.

Aquí se puede observar una flagrante contradicción interna en esta visión natural del sexo género, puesto que, por un lado, la sexualidad es algo natural en las niñeces y adolescencias, pero, por otro, lado ésta puede verse modificada y confundida por agentes externos. Si la sexualidad fuera natural entonces eventualmente las personas podrían abandonar el engaño, de modo que no habría nada que temer, porque todo volvería a su cauce. Pero, si la sexualidad no está naturalmente determinada, entonces es posible de ser moldeada y que este molde no es solamente el que presuntamente existe en la perspectiva de género, sino que también la visión hegemónica de la sexualidad es también un molde cultural, no natural.

La siguiente iniciativa que resalta su postura acerca de la sexualidad es la proponente de la Perspectiva de familia en Coahuila del 14 de agosto. En esta iniciativa lo que se busca es que la Perspectiva de familia quede como eje para realizar políticas públicas y llevar adelante planes de gobierno estatales. Por ello, la argumentación presentada consiste en la importancia que tiene la familia como institución en los instrumentos legales internacionales y en la Constitución federal.

Lo que llama la atención es la falta de mención sobre familias diversas o no heteronormadas, además del hecho de que señalan que “[...] la familia es el primer espacio propicio de equidad entre hombres y mujeres.” (Izaguirre, 2020: 9) Es interesante que se aborda la problemática de la equidad de género, pero solamente en un contexto binario, es decir, entre hombres y mujeres.

Un problema añadido en este documento es que las citas de los instrumentos legales hablan sobre el matrimonio como derecho de hombres y mujeres, es decir, del matrimonio heterosexual. No se mencionan matrimonios entre personas del

mismo sexo, ni de otros modelos de familia, por lo que, su defensa de la perspectiva de familia es en realidad, la búsqueda de autorizar políticamente un estatus privilegiado de la familia heteronormada.

Por lo tanto, tras el estudio de estas cuatro iniciativas se pueden realizar varias observaciones. Primero, el denostar a la perspectiva de género y a la educación sexual integral en general como ideologías que perturban al libre desarrollo de las niñas y adolescencias, implica que existe un discurso de verdad sobre la sexualidad, implícito o explícito, desde el cual se puede establecer la diferencia entre lo sano y lo insano, entre lo correcto y lo falso, entre lo íntegro y lo perturbado. Esta denostación no es exclusiva de estas iniciativas, sino que el resto que comparte la narrativa de la lucha contra las ideologías parte de este presupuesto.

Segundo, esta visión es de corte naturalista o esencialista debido a que parte del presupuesto de que la sexualidad y su verdad está contenida en los cuerpos y mentes de las niñas y adolescencias. Por ende, toda aquella existencia sexual humana que no se corresponda con la asignación social de lo que se espera de los cuerpos, entonces se le asume como antinatural e inmoral.

Tercero, hay una correspondencia entre el ámbito moral o ético y la naturaleza de la sexualidad. Puesto que establece un discurso de verdad sobre la sexualidad en el cual se define tanto su naturaleza, su origen o correspondencia con la morfología corporal y su finalidad reproductiva, entonces se añade la calificación moral. En este sentido, la moralidad se expresa en la búsqueda de preservar y cumplir con los mandatos que implican tal discurso de verdad sobre la sexualidad, bajo la excusa de buscar enseñar a que las niñas y adolescencias ejerzan responsablemente su sexualidad.

Cuarto, existe un vínculo intrínseco entre la visión naturalista del género y la institución del matrimonio. Está impreso en esta visión naturalista el *deber ser* o propósito de la sexualidad el reproducirse, y dado que la forma legítima, socialmente hablando, en que se realiza tal acto es en la institución de la familia, entonces, la sexualidad está encaminada a cumplirse socialmente en la familia.

La relación entre sexualidad y moralidad

El vincular a la sexualidad con la moralidad parece, a primera vista, una estrategia discursiva que apela a las concepciones hegemónicas respecto al género. Retomando a Joan Scott (1996) la segunda de los cuatro análisis que tiene su definición del género indica que los conceptos, signos, conductas y símbolos que socialmente se comparten acerca del género son definidos o significados, lo que implica que su llenura significativa es un producto de la hegemonía social.

De esta forma, las iniciativas apelan a los significados hegemónicos de la sexualidad que contienen, en sí, significados éticos o morales. Por eso es que su estrategia discursiva es tal, esto es, que al hablar de la sexualidad se involucre a la moral compartida socialmente, a fin de granjearse simpatías y apoyo social.

Sin embargo, al detenerse a reflexionar sobre esta estrategia, esto es, el apelar a la moral como forma de defender su visión de mundo respecto de la sexualidad, implica algo aparentemente obvio: Que la concepción hegemónica de la sexualidad está relacionada con la moralidad. Entonces, su estrategia refleja la visión de mundo que promueven los grupos políticos proponentes del cerco parental educativo, siendo esta visión donde la sexualidad está normada por la moral.

De las 25 iniciativas, tres participaciones en pleno y la reforma aprobada, fueron diez iniciativas, dos participaciones y la reforma misma aprobada los documentos legislativos que abordaron explícitamente esta relación entre sexualidad y moralidad.

Estas iniciativas son las panistas de Baja California del 26 de febrero, de Quintana Roo del 27 de julio, Edomex del 17 de septiembre; las que provienen de coaliciones como la de Aguascalientes del 28 de enero de la coalición PAN-PRD y la de Oaxaca del 11 de agosto de la coalición PES-PAN-PVEM, y las del PES de Querétaro del 28 de enero, Veracruz del 7 de julio, Tlaxcala del 22 de septiembre y la de Baja California Sur del 19 de noviembre. En lo que a participaciones en pleno se refiere, fueron las de Aguascalientes del 21 de mayo y la de Veracruz del 7 de julio. Finalmente, este vínculo entre moralidad y sexualidad brincó a la Ley de Educación de Aguascalientes.

El caso de Aguascalientes es bastante esclarecedor, puesto que el vínculo entre sexualidad y moralidad se manifiesta desde la definición de la medida legal que buscan consignar en la legislación. De esta forma, en la sección de la iniciativa en la que se señala lo que se quiere reformar se lee:

Es derecho de los padres de familia, tutores o de quienes ejerzan la patria potestad, el ser informados de los programas, cursos, talleres y actividades que determinen las autoridades educativas en los rubros de moralidad, sexualidad y valores de los educandos y podrán determinar, mediante escrito, la no participación de su hijo o pupilo si el contenido de dicho programa, taller, curso o actividad no es acorde con sus convicciones éticas y morales. (Báez-Leos, 2020: 6)

De todo este párrafo lo que interesa es la frase “[...] el ser informados de los programas, cursos, talleres y actividades que determinen las autoridades educativas en los rubros de moralidad, sexualidad y valores de los educandos [...]” (Báez-Leos, 2020: 6) Es precisamente en este fragmento en el que se especifica que el objeto o contenido de las actividades escolares que el PIN busca combatir es el referente a los rubros de moral, sexualidad y valores. De esta forma, se homologan los temas de sexualidad y moralidad.

Esta misma frase se observa en la participación en el pleno de dicha entidad federativa, donde el diputado Armando Valdez Herrera expresa: “[...] la autoridad educativa estatal dará a conocer de manera previa la impartición de los programas cursos talleres y actividades análogas en rubros de moralidad sexualidad y valores a los padres [...]” (Valdez-Herrera, 2020: 36) Este fragmento expresa prácticamente lo mismo que señalaba el diputado Gustavo Báez en su iniciativa.

La misma expresión se encuentra en la Ley de Educación aprobada en Aguascalientes, donde se lee: “Así mismo la Autoridad Educativa Estatal dará a conocer de manera previa a su impartición, los programas, cursos, talleres y actividades análogas en rubros de moralidad, sexualidad y valores a los padres” (Orozco-Sandoval, 2020: 26) Por otro lado, las iniciativas de Quintana Roo y del Estado de México reproducen el mismo discurso.

Esto habla, entonces, que se considera y defiende que la sexualidad humana esté atravesada por la moralidad y las creencias individuales. Al ser confinada la sexualidad humana al espacio privado e individual, entonces se le situó como análoga a las creencias, valores y morales subjetivas. Así, la sexualidad se rige en concordancia con la ética y escala de valores que tenga tanto una sociedad, un sector o una familia donde se forme a la persona que va a desarrollarse sexualmente.

Al interpretar de esta forma a la sexualidad, los grupos proponentes del cerco parental educativo entienden que la educación sexual es un ataque frontal a su sistema de valores y creencias morales. Dado que la sexualidad y sobre todo su ejercicio está ligada a los conceptos sociales del bien y el mal, objeto de la moral, el que se ponga en duda la naturalización o esencialidad del género y del ejercicio propio de la sexualidad es equivalente a promover la maldad moral.

Por eso es que estos grupos proponen que la única educación sexual válida y legítima es aquella que va ligada a una escala de valores que la norme y regule, y dado que ésta es propiedad de la enseñanza los padres y madres, entonces, la educación sexual es una afrenta a sus labores y funciones parentales educativas. Entonces, el discurso de verdad de la sexualidad tiene añadida la capa ideológica de la moral parental que impone un deber ser a la sexualidad en función de su supuesto propósito biológico, su supuesta correspondencia fisiológica y de su finalidad social que es la reproducción de la misma mediante la institución de la familia.

Pero esta oración no es la única empleada por estos grupos para defender su visión moralizadora de la sexualidad, puesto que las iniciativas de Tabasco del 17 de septiembre y la de Tlaxcala del 22 de septiembre mencionan que “[...] charlas, talleres y/o materias que sean ética y moralmente controvertidas” (Sepúlveda del Valle, 2020b: 4; Vera-Díaz, 2020: 4)

Esta expresión se ubica en el contexto de la argumentación acerca de las temáticas y contenidos a los que se opone el PIN Parental. Tratando de apelar, como se ha

argumentado, a la moralidad hegemónica, se busca conectar con el público y demás interlocutores políticos para granjearse su apoyo en favor del cerco parental educativo. La descalificación de las actividades de sensibilidad del género y de divulgación acerca de la higiene, cuidado personal en el ejercicio de la sexualidad y de la visibilización de otras existencias y formas de vivirse como sujetos sexuados es visto como materia moralmente controvertida.

En este mismo sentido, la iniciativa del PES de Baja California Sur del 19 de noviembre expresa algo muy semejante, dado que al hablar del objeto o tipo de contenido que abarca el PIN establece que: “[...] cualquier materia, charla, taller o actividad que afecte cuestiones morales socialmente controvertidas o sobre sexualidad [...]” (Montaño-Ruiz et al, 2020: 10)

Al situar a la sexualidad en el ámbito de lo moralmente regulado, temas como las diversas orientaciones sexuales, identidades de género diversas, salud e higiene sexual, planificación reproductiva, derechos sexuales y reproductivos, entre otros, pasan en segundo término. En este sentido, la visión abstracta del mundo se impone sobre las realidades y problemáticas que implican dichas situaciones no atendidas, ni mucho menos resueltas en la sociedad.

Un tercer grupo de iniciativas, conformadas por la de Querétaro del 28 de enero, Baja California del 26 de febrero, Veracruz del 7 de julio y Oaxaca del 11 de agosto contienen, dentro de su exposición de motivos, la siguiente expresión:

Este tipo de talleres responden a un modelo obsoleto que no ha funcionado que pretende disminuir la fecundidad en adolescentes, dando como solución el uso de anticonceptivos y preservativos y que además erotizan a los menores en las escuelas y colegios. (Méndez-Álvarez, 2020: 5; Vásquez-Hernández, 2020: 18; Gúizar-Valladares, 2020: 25; Díaz-Alcázar et al, 2020: 5)

Su argumentación parte de una preocupación respecto de la problemática social que las personas sustentantes de estas iniciativas observan. Para ellas, los talleres de sensibilización e información sexual tienen el propósito de reducir las tasas de embarazos adolescentes y de personas menores de edad en general. Entonces,

con base en tal objetivo social es que procede la crítica frente a toda la actividad referida a la educación sexual integral.

La falla que estas iniciativas señalan respecto del modelo pedagógico implementado en dichas actividades es que las soluciones que presentan, es decir, los anticonceptivos y los preservativos son insuficientes. El comentario añadido de la erotización de los menores de edad orienta el tipo de crítica que establecen.

Si sitúan a la supuesta erotización de los menores de edad en el mismo argumento que cuestiona la eficacia de los métodos anticonceptivos como rudimentos de educación sexual que prevenga embarazos adolescentes, entonces se vislumbra el punto central de su crítica: que las personas menores de edad ejerzan su sexualidad. Su problema es que no se toma en cuenta lo que implícitamente creen que es la panacea en este asunto, que para ellos es la abstinencia sexual.

El comentario de que erotizan a los menores de edad en los colegios y escuelas tiene una resonancia más que descriptiva, puesto que es una crítica desde la moralidad sexual que se ha hablado, que para estos grupos es malo que las y los menores de edad ejerzan libremente su sexualidad. Aquí es, entonces, donde se ve claramente la relación entre la moralidad pública y la sexualidad: Los menores de edad no pueden ejercer su sexualidad, bien sea por su condición de niñez o adolescencia, bien sea por no estar sujeto al deber ser de la sexualidad, que es heterosexual, monógama y con fines reproductivos.

Por lo tanto, para estos grupos proponentes del PIN, la sexualidad está intrínsecamente atravesada por la moralidad pública, la cual regula las relaciones sexuales permitidas, en las condiciones validadas y con los objetivos estipulados. Esta relación entre sexualidad y moralidad es la base del pretendido discurso de verdad de la sexualidad esgrimido por los proponentes del cerco parental de la educación sexual, porque tal discurso tiene como función imponer una verdad sobre la sexualidad, sobre su disfrute, uso y finalidad.

Visión de mundo defendida

Cuando se habla de ideología, se habla de un concepto esquivo y polisémico. En el capítulo 2 se recuperó la perspectiva sociocultural donde se le entiende como un marco interpretativo que articula valores e ideas sobre un área de la realidad. (Geertz, 1973) Sin embargo, esta forma de filtrar y organizar los distintos discursos y valores no es ni homogénea, ni uniforme, ni preexistente externa a las personas que la enuncian, performan y modifican.

Teniendo en cuenta esta aclaración, entonces se puede proceder a examinar la construcción ideológica que presentan estas iniciativas. Para realizar el análisis ideológico de las iniciativas se pone atención en los objetos y conceptos que buscan defender y sostener para registrar la carga ideológica de tales objetos y argumentos. Son estos objetos los que se definen en su conjunto como “visión de mundo”.

Esta visión de mundo es la realidad que las iniciativas presentan tanto supuesta como, sobre todo, a la que aspiran construir y aportar mediante su enunciación. Es decir, que se trata de los objetivos políticos, jurídicos y sociales a los que apuntan. El análisis, entonces, se centra en la forma en que tales actores interpretan la realidad y la inscriben en sus discursos legislativos para pretender materializarla.

Esta construcción discursiva se manifiesta dirigida a dos conceptos u objetos principales, a saber, la defensa de la familia heteronormada como institución legítima de reproducción de la sociedad y la apuesta por tener a las niñas y adolescencias como objetos propiedad de la familia.

Por lo tanto, se observa que se trata de una visión de mundo articulada alrededor de la disputa política entre el ente discursivo denominado “familia”, considerado éste solamente como la familia heteronormada, y el Estado acerca de la enunciación del discurso de verdad de la sexualidad a las niñas y adolescencias. Esta construcción se comprende por rasgos en común que hilan una narrativa y comprensión del papel de la familia, del Estado y de las niñas y adolescencias en el panorama de la enunciación del discurso de verdad sobre la sexualidad.

El marco de referencia “la familia”

Un elemento fundamental dentro de la visión de mundo supuesta o usada por los grupos proponentes del PIN Parental es la familia. Dado que los sujetos enunciadores que se busca defender como los únicos que cuentan con la legitimidad de esgrimir un discurso de verdad sobre la sexualidad son los padres y madres de familia, es claro que el concepto de familia también se encuentra en disputa.

Para observar con nitidez lo que se comprende por familia, su rol y lugar en la sociedad, así como el deber ser impuesto sobre el mismo concepto, es necesario contemplar las dimensiones involucradas en dicho concepto. Estas dimensiones son las ocupadas por los propios actores proponentes de las iniciativas.

El primer plano es el uso que se le da al concepto de familia dentro de las argumentaciones jurídicas. Este uso parte del concepto hegemónico de familia heteronormada, de manera que su uso manifiesta una postura defensora de la familia heterosexual frente a la cada vez mayor complejización de las formas de relacionarse sexoafectivamente. Aquí es donde se observa las implicaciones que tiene el uso del concepto familia dentro de cada argumentación.

La segunda dimensión corresponde a la disputa entre los lindes del espacio público y el espacio privado. Es en este terreno donde se inscribe el debate, puesto que los proponentes del PIN Parental definen el problema de la educación sexual como una intromisión que hace el Estado en el terreno privado de las creencias y escalas de valores. Aquí es donde la familia traza, como institución, el linde fronterizo entre el terreno público del Estado y el terreno privado de las personas.

La tercera dimensión es el resultado lógico de esta disputa: La búsqueda por darle mayor primacía a la familia frente al Estado al sujeto-objeto que se supone perteneciente al rubro del espacio privado: Las hijas y los hijos. Es en este contexto en el que se comprende el alegato de que los padres y madres tienen un derecho preferente respecto al Estado en cuanto a la educación de las niñas y adolescencias se refiere.

Por lo tanto, se procede al análisis de lo que las iniciativas plantean respecto de las tres dimensiones señaladas respecto al marco de referencia “familia”. El concepto de familia está acotado a lo que estos grupos y posiciones de sujeto comprenden por familia, lo que en sí es otra disputa, acerca del significado normado y socialmente válido de lo que significa hacer familia.

La familia heteronormada como institución legítima de reproducción social

12 son las iniciativas y dos las participaciones en pleno que enuncian explícitamente un concepto de familia. Estas iniciativas son la de Aguascalientes del 28 de enero, la de la Ciudad de México del 20 de febrero, la de Guanajuato del 5 de marzo, las dos de Guerrero del 5 de marzo, la de Veracruz del 7 de julio, la de Coahuila del 14 de agosto, la de Michoacán del 2 de septiembre, la del Edomex del 17 de septiembre, la de Tlaxcala del 22 de septiembre, la de Jalisco del 16 de noviembre y la de Baja California del 19 de noviembre. En cuanto a las participaciones, las que tocan el marco de familia son las de Veracruz del 7 de Julio y la de Sinaloa del 29 de octubre.

Como parte de la disputa política por los marcos de referencia, hay dos iniciativas que promueven lo que llaman “perspectiva de familia”. Las iniciativas de Guanajuato del 5 de marzo, la de Coahuila del 14 agosto y la de Jalisco del 16 de noviembre son los documentos en cuestión. El caso de la última iniciativa es único, porque, aunque su objetivo es el de promover el PIN, aprovecha para incluir una petición de la existencia de la perspectiva de familia como parte de las políticas públicas.

La iniciativa de Aguascalientes define a la familia nuclear como la primera partícula de la sociedad. Esta definición se esgrime en el contexto de una narrativa de lucha, puesto que señala:

Es bien sabido que en los últimos años se han presentado diversas iniciativas y políticas públicas con la penosa finalidad de minar los cimientos de la familia nuclear como primera partícula social y como primera escuela de la persona.
(Baes-Leos, 2020: 5)

Como más adelante se analizará, las iniciativas presentan una construcción narrativa de lucha y defensa de los derechos, pero, sobre todo, de la libertad, frente

a lo que leen como embate impositivo de los Estados. Aquí se enuncia que los ataques son las iniciativas y políticas públicas que responden a las demandas de grupos sociales por empezar a proteger los derechos de la diversidad sexo-genérica, la cual ha sido históricamente invisibilizada y violentada sistemáticamente.

En este caso, lo que se señala es que el objeto del supuesto ataque que representan las iniciativas y políticas públicas protectoras de derechos humanos es la familia misma. Es en esta narrativa en la que inscriben su demanda del mecanismo del veto parental, como una forma de defender no solamente a una institución como lo es la familia, sino que apuntan a algo más general, a la sociedad misma.

Esto explica el que definan a la familia como la partícula más pequeña y básica de la sociedad, porque de esta forma implican que el ataque a la familia es equivalente al ataque a los cimientos de la sociedad. De esta forma, dentro de su narrativa articulada, se presentan como los paladines de la defensa de la sociedad frente a las ideologías y embates ‘antinaturales’.

La iniciativa panista de la Ciudad de México menciona que “la familia ha sido considerada como una institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales y parte esencial de la organización del Estado.” (Aboitiz, 2020: 3) y que “la familia posee gran influencia en el desarrollo sostenible de los países, por eso se obliga a los estados (sic) a proteger a esta importante institución social.” (Aboitiz, 2020: 3)

Por su parte, la iniciativa panista del Estado de México señala en su exposición de motivos que buscan fortalecer la legislación para que la educación sea tal “[...] que priorice los principios y valores desde la familia, para forjar su respeto y pleno reconocimiento como la institución principal de la sociedad y el Estado.” (Olvera-Higuera et al, 2020: 119)

En este sentido, el lugar en el que se coloca a la familia es clave, básico y fundamental, según esta postura, para asegurar un desarrollo nacional. Se la llama la institución principal de la sociedad y del Estado. Entonces, se sigue que los

Estados tienen una obligación política para defenderla y priorizarla en las políticas públicas.

Respecto de las iniciativas que promueven la iniciativa de familia, estas son, la de Guanajuato, la de Coahuila y la de Jalisco, las tres del PAN, señalan que, tanto en el derecho internacional como en el federal, se considera a la familia como el elemento central y básico que conforma al Estado. Sus funciones sociales que cumplen, según la iniciativa de Coahuila, son las de garantizar la continuidad de la sociedad, la de transmitir valores y conocimientos socialmente necesarios, la de brindar solidaridad a las personas, y la de ser el primer espacio de equidad de género.

Se parte, entonces, de una visión del deber ser o abstracta de lo que se espera y supone que ejercen las familias en la sociedad. Esto significa que, desde su enunciación, se parte de un supuesto en abstracto, el cual cumple la función de ser un presupuesto o premisa argumentativa que refleja la alta estima y concepción que se tiene de la familia. Entonces, si la familia es conceptualizada como la panacea o principal línea de estabilidad y defensa social, es lógicamente válido que su defensa y protección implica la defensa y protección de la sociedad.

No solamente las iniciativas proponentes de la “perspectiva de familia” conceptualizan así a la familia, sino que también la iniciativa de Veracruz, del PES, menciona que “[...] estamos convencidos que los padres y madres de familia siempre tendrán la mejor manera de hablar, expresarse e informar a sus hijas e hijos [...]” y “[...] la educación de las madres y padres siempre será buena, salvo prueba de lo contrario.” (Gúizar-Valladares, 2020: 7)

En este sentido, la familia no solamente es visto como socialmente funcional, sino que entraña un juicio de valor positivo, puesto que es visto como algo moralmente positivo. Se asume que la familia, tanto como institución, como en cuanto a las personas que forman parte de ella, tendrán siempre el mejor interés y las mejores intenciones. Como si fuera una condición natural de la misma, la bondad moral es parte de la definición de la familia misma, de modo que los casos en que realmente

las familias no funcionen así se las asuma como excepciones o casos desviados, aún, llegando a ser éstos más que los casos de funcionalidad.

Otro aspecto de esta conceptualización de la familia es el referente a su antigüedad como forma de legitimidad, puesto que tal como expresa la iniciativa de Michoacán “[...] la familia, la forma de organización más antigua y en la cual recae la responsabilidad del bienestar y la calidad de vida de sus integrantes [...]”. (Anaya-Ávila, 2020: 1) Entonces, se supone que la familia heteronormada, que es producto de la modernidad, es la forma de organización social más antigua. (Foucault, 2007)

El problema con esta visión es que se trata de una visión parcializada con tintes ideológicos, donde la construcción significativa del marco de referencia familia se corresponde antes con la visión del mundo que con la realidad. Por ello es que el razonamiento no se basa en evidencias o estudios científicos que demuestren que el modelo de familia hegemónico, esto es, el heteronormativo, garantiza sociedades prosperas, equitativas y con pleno desarrollo de sus habitantes.

A su vez, esta visión entraña un concepto de sociedad armónico, indivisible, homogéneo, unido y sin antagonismos. Si la sociedad está compuesta por un conjunto de familias que siguen un mismo modelo, entonces, la sociedad va a tender a la armonía, unidad y homogeneidad. No obstante, la realidad manifiesta discontinuidades, desigualdades y complejos obstáculos que no se pueden simplemente etiquetar como problemas subjetivos, sino que se tratan de distintas condiciones y limitaciones.

Por ello es que la realidad termina por rebasar tales categorías y tal visión de mundo que todo lo reduce a un modelo operativo válido. Estas condiciones, entonces, desembocan en sociedades con antagonismos, con luchas y disputas en ciertos ámbitos, así como con continuidades, acuerdos y consensos contingentes en otros. De ahí que las necesidades y problemáticas sociales no responden a una solución simplista de defender un modelo de organización genealógica.

Además, al hablar de familia también se toca la dimensión de las relaciones socialmente significadas del parentesco. Se asume, entonces, que la organización

familiar es un fiel reflejo de la realidad biológica o sanguínea. De esta forma, se presenta en las iniciativas de Guerrero que los padres y madres tienen preeminencia sobre sus hijos e hijas por “[...] razones naturales de filiación [...]”. (González–Suástegui, 2020a: 10)

Algo muy parecido se observa en la participación en el pleno ocurrida en Sinaloa durante la discusión de la reforma a la ley estatal educativa. En este caso, el diputado Iván Villalobos señaló que la familia “[...] la familia como el elemento natural y fundamental de la sociedad, que tiene derecho a la protección de la sociedad del estado.” (Villalobos, 2020: 24)

Estas citas manifiestan la visión que presentan estas iniciativas respecto del marco de referencia de familia, considerándola como la institución con mayor antigüedad, con mayor legitimidad social, reflejo de la naturaleza reproductiva humana. La familia también es vista como la institución más importante para la permanencia y desarrollo de la sociedad, la cual siempre tendrá una inclinación o tendencia a la bondad moral, y los casos visibles en los que se contradice esta postura, se catalogarán como desviaciones o excepciones de tal molde.

Puesto que la base o el sustento de dicho marco es la inteligibilidad social de la materialidad biológica reproductiva, entonces, la familia está acotada a aquella que cumple con la condición de la reproducción humana. De esta forma, se excluye desde el concepto mismo otras formas de organizaciones humanas que no cumplan con tal fin. Por lo tanto, la familia que se considera como tal es la heterosexual que garantiza la reproducción social.

El ámbito de lo privado como su exclusiva pertinencia

Una vez asentada la idea o noción general del marco de referencia de familia, entonces se puede observar lo que estas iniciativas defienden como lo que debe ser su espacio de acción y sus funciones sociales que cumple. Para poder revisar las iniciativas es necesario recordar la distinción moderna entre lo privado y lo público, siendo lo público lo pertinente al Estado y a los bienes o recursos (sean estos materiales, humanos, económicos o simbólicos) que le pertenecen a la sociedad, y lo privado lo referente a la propiedad privada, a los intercambios

económicos y al ámbito de las creencias, valores y derechos individuales. (Scott, 2018)

Es precisamente en esta dicotomía donde se introduce el marco de referencia de familia, puesto que se le observa como una de las principales instituciones que garantizan el espacio privado. (Scott, 2018) Al presentar a la familia como la institución nuclear o básica de la sociedad, entonces se la observa como el espacio social donde se puede garantizar el desarrollo individual de las personas que forman parte de la sociedad. De manera que su protección implica, en esta visión, la protección del espacio privado, es decir, de los derechos individuales.

Son 22 iniciativas, dos participaciones en pleno y la reforma que llegó a ser aprobada las que se refieren a la dimensión de las convicciones morales, así como a la formación ética de las niñas y adolescencias como una suerte de monopolio de la acción de la familia en la educación. Bajo esta concepción, la familia es el garante de la transmisión de las convicciones morales a sus hijos e hijas, así como también éstos son el criterio decisivo para la acción educativa hacia las niñas.

Las iniciativas que no retoman esta dimensión son la de la CDMX impulsada por el PAN el 20 de febrero, la panista de Guanajuato del 5 de marzo y la de Durango promovida por el PAN el 12 de mayo. Por su parte, la única participación en pleno que no incluye esta dimensión fue la de Veracruz del 7 de julio. A pesar de que estas iniciativas no tocan el tema de la esfera privada, sí que hacen referencia al papel preeminente que tienen los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos.

Esto implica que la discusión que buscan presentar tales documentos legislativos se centra en la defensa de la posición como sujetos enunciadore validos del discurso de verdad sobre la sexualidad a los padres de familia. También señalan la importancia de que los padres y madres puedan tomar la decisión acerca de la educación de sus hijas e hijos, pero no parten desde la defensa del ámbito privado como éstas otras iniciativas.

En cuanto a las iniciativas que defienden el espacio de injerencia de la familia en lo que a la educación sexual se refiere, parten de señalar un límite a la acción del

Estado. El diputado hidrocálido Gustavo Báez señala: “el principio de laicidad no aplica en la educación del hogar o familiar, pues cada núcleo familiar es distinto en costumbres e idiosincrasia” (2020: 3)

El principio de laicidad definido por Roberto Blancarte (2001) como el principio que define la legitimidad de la esfera política basada en la soberanía popular en lugar de la soberanía divina es invocado en esta iniciativa como un eje rector de la acción estatal. En este caso, se supone la separación entre el espacio público, donde tiene la injerencia el Estado, y el espacio privado, donde éste no tiene el monopolio de acción.

Puesto que lo que define a la laicidad es basar su acción en valores deliberados y acordados socialmente, en contraposición con los valores religiosos que son impuestos y aceptados desde una autoridad divina; entonces, priorizan antes los valores acordados socialmente que los sostenidos religiosamente. Por ello, los proponentes del veto parental abogan la postura contraria, es decir, la base axiológica de su actuar y de su visión de mundo: Sus convicciones morales y/o religiosas.

Al enlazar, en su visión de mundo, a la sexualidad con la esfera de lo moral, es decir, de lo privado, interpretan como una afrenta de sus derechos y convicciones privadas el que el Estado provea educación sexual o referente a la perspectiva de género. Por eso, observan el proceso progresivo del avance de los derechos humanos y del laicismo político o secularismo cultural como una afrenta directa a sus convicciones.

No es casual que el concepto enunciado aquí sea el de laicismo y no el de secularismo, puesto que el laicismo se populariza en el mundo latino a raíz de la Revolución Francesa, en cuyo caso, tuvo una posición beligerante contra la iglesia y las creencias religiosas. (Scott, 2018) Por otro lado, no hay que olvidar todo el contexto de disputa política que se dio en el siglo XX en México desde la guerra Cristera, y en particular, con referencia a la educación sexual.

En este caso particular, la defensa de lo que se supone que corresponde al espacio privado, es decir, las creencias y convicciones personales, se materializa en la institución de la familia, por eso es que en la iniciativa hidrocálida se señala que termina la laicidad en cuanto empieza la educación familiar. El segundo problema que esto conlleva es que, si se defiende una educación familia libre de injerencia o regulación estatal, entonces, se estaría paradójicamente legitimando que cualquier tema o forma de educación se puede dar, aún si vulnera a los derechos humanos de terceras personas, o rompe abiertamente el pacto social estatal.

Por otro lado, hay un tercer detalle en la lectura de esta iniciativa, porque suponen que el Estado les está obligando a educar o a comunicar conocimiento sensible a sus hijas e hijos, así como también, que les está obligando a cambiar de religión o de convicciones morales. Lo que conlleva implícitamente esta visión es que suponen a la educación sexual como un contenido no obligatorio de educación, es decir, que lo suponen como algo ligado a la moral, y, por ende, algo que depende de la convicción de los padres y no un fenómeno tanto de salud como de bienestar público.

En este mismo tenor, la iniciativa de Baja California, dentro de su exposición de motivos, inscribe su postura para la defensa del PIN Parental:

La libertad de creencia no tiene solamente un contenido necesariamente religioso, tiene que ver también con los valores que forman parte de la esencia misma del pensamiento humano, de las buenas costumbres, incluso de los hábitos que hacen que una persona se forme en opinión trascendente a su pensamiento, no pensarlo así, es erradicar cientos de siglos de avances en el conocimiento del ser humano. (Vasquez-Hernandez, 2020: 6)

La diputada californiana plantea que la libertad de creencia entraña la defensa de la identidad, no solamente personal, sino incluso social, porque se le supone como la herencia de una tradición o de conocimientos acumulados. Entonces, el defender a la institución que representa la salvaguarda de las creencias y conocimientos pertenecientes al ámbito privado equivale a la defensa del desarrollo social.

Se le coloca dentro de los derechos individuales en el rubro de la libertad de creencia porque se le supone como perteneciente al ámbito de lo privado, de lo que

escapa al control del Estado. Entonces, la disputa por la transmisión del discurso de verdad naturalista de la sexualidad pretende ganarse al inscribirse dentro del ámbito privado, el relativo a la familia, a fin de limitar si no es que de calificar como violatoria la acción del Estado en este rubro.

En este sentido, prácticamente las 18 iniciativas que defienden el PIN Parental, exceptuando la ya mencionada iniciativa de la Ciudad de México, consideran la moralidad y los criterios morales familiares como los determinantes de la educación. De acuerdo con estas iniciativas, el criterio subjetivo de los padres y madres establece lo que es apto para las personas menores de edad.

Un ejemplo es lo que señala la iniciativa de Tlaxcala del 22 de septiembre:

[...] existe una necesidad de que los sistemas educativos no incurra en sesgos ideológicos y contenidos no aptos para los menores, de acuerdo a los criterios parentales familiares. (Vera-Díaz, 2020: 3)

En esta frase se señala una necesidad impuesta por la defensa de la educación de observar críticamente los programas, planes de estudio y formas de impartir los mismos. También se advierte la irrupción de contenidos y actividades ideológicas o no científicas. Pero el argumento tiene su base o sustento en la última parte de la frase, puesto que señala que los criterios parentales familiares son la métrica decisiva de la crítica al sistema educativo y la forma de discernir un contenido ideológico de uno certero.

Es precisamente el criterio parental el que se busca reivindicar en la medida del PIN Parental, puesto que en ella los padres y madres pueden expresar su voluntad de forma vinculante frente a la educación ofrecida por el Estado. Así, la última autoridad educativa pasa de ser el Estado a ser la familia, y el criterio deja de ser la autoridad escolar perteneciente al Estado, para ser ahora la familia.

Esta declaración aparece en las iniciativas de Querétaro del 28 de enero, de Nuevo León del 29 de enero, de Chihuahua del 4 de febrero, Baja California del 26 de febrero, Hidalgo del 12 de marzo, de Veracruz del 7 de julio, Tabasco del 1 de agosto, Oaxaca del 11 de agosto, de Zacatecas del 29 de agosto, de Michoacán del

2 de septiembre, de Tabasco del 17 de septiembre y una muy parecida en la del Estado de México del mismo 17.

El segundo elemento que estas iniciativas defensoras del PIN Parental presentan respecto del ámbito privado es la defensa del derecho de los padres y madres para educar con base en sus convicciones morales, éticas y religiosas a sus hijos e hijas. De manera que su postura se presenta como defensora del derecho de la libertad de creencia y, como añadido, el derecho de educar a sus hijas e hijos en libertad.

Por su parte, las cuatro iniciativas restantes son las que defienden el derecho preferente, es decir, las dos de Guerrero del 5 de marzo, la de Durango 11 de marzo y la de Zacatecas del 29 de agosto. En estas iniciativas se aborda la defensa de la familia como la transmisora de valores y creencias a los que no puede acceder el Estado.

En el caso de las iniciativas de Guerrero también se presenta como la defensa del derecho de los padres y madres para enseñar a sus hijos e hijas su creencia religiosa. Sin embargo, en la segunda iniciativa se señala que “la familia tiene que educar para que la escuela pueda enseñar”. (González-Suástegui, 2020b: 15)

Además de:

[...] los padres serán conscientes de su responsabilidad de formar a sus hijos con valores, con disciplina, buenos hábitos y respeto a sus semejantes, que son ámbitos en los que la escuela no tiene la capacidad de llegar.” (González-Suástegui, 2020b: 15)

En este caso, la diputada panista menciona una diferencia entre la educación y la enseñanza, haciendo que la primera preceda a la segunda en el orden. En este sentido, la familia ejerce su función al encargarse de la educación, para que posteriormente el Estado imparta la enseñanza en la escuela primaria.

De manera implícita se establece una jerarquía en esta división de labores, puesto que, se señala la mayor amplitud de la educación, así como su carácter precedente respecto de la enseñanza estatal. En este sentido, la educación dada por la familia es mayor y condición de posibilidad para la instrucción pública, de manera que los

contenidos, herramientas y procesos escolares necesitan y están supeditados a la educación familiar.

Por otro lado, la división de las funciones de la familia y de la escuela coinciden con los lindes del espacio privado y público, respectivamente. En este razonamiento, entonces, el espacio privado preexiste y predomina, en cuanto a la formación de las niñeces y adolescencias se refiere, al público y a la injerencia del Estado.

Este argumento coincide con el concepto de sociedad que previamente se revisó al abordar el marco discursivo de familia, porque se supone a la sociedad como la unión de los átomos familiares. Al ser los átomos familiares la unidad básica de reproducción social y ser su espacio de predominio el privado, entonces, la descendencia que nace en tales 'células' sociales se gesta, desarrolla y forma en tal espacio.

Retomando la discusión acerca de la división moderna del espacio público y el espacio privado, el terreno de las creencias, en general, y el de la religión, en particular, pasó a formar parte del espacio privado. Quizá, además de la cuestión de la propiedad, el mayor estandarte del espacio privado es el derecho de la libertad de creencia y de expresión.

Por eso es que tanto las iniciativas de Guerrero y la de Durango se esgrime como argumento jurídico las tesis aisladas del Tribunal Constitucional del país del 2016, de enero del 2017, del 8 de febrero del 2019 las cuales abogan por el derecho parental de educar a sus hijas e hijos en una creencia religiosa. Esto implica que consideran vulnerado su derecho de educar con base en sus convicciones morales y religiosas.

Por lo tanto, la delimitación del espacio privado y el público presentado en estas iniciativas es la defensa de la institución de la familia como la institución pilar y básica social cuyo propósito es el de la reproducción tanto física como de los discursos éticos, morales y religiosos. Entonces, la primacía y prioridad en la formación de las niñeces y adolescencias en lo que a identidad, creencias y moralidad se refiere se establece como prerrogativa familiar.

Aplicada esta delimitación en el contexto de la disputa política por el discurso de verdad sobre la sexualidad, entonces la familia se arroga tal facultad de esgrimirla, porque queda en su espacio, en el privado. Por ello, la lucha en la que se sitúan las iniciativas es en la de asegurar tanto la facultad de los padres de enunciar el discurso de verdad sobre la sexualidad como el supeditar la educación estatal a las creencias y convicciones de los padres y madres.

La familia antecede y supera al Estado en relación a la niñez

La disputa alrededor de la familia, lo que significa y representa en tanto institución social, además de la delimitación entre el espacio público y privado es la base que sostiene el argumento de los defensores del PIN Parental, a saber, la legitimidad que tienen los padres y madres para limitar a sus hijas e hijos el acceso a la educación sexual integral.

Esto significa que los anteriores párrafos esclarecieron los elementos y dimensiones que contempla la advocación del marco discursivo de la familia. No se puede entender, entonces, la disputa acerca del cerco educativo parental sin comprender la definición pretendida y defendida de la familia, así como sus atribuciones respecto de la sociedad en general y respecto de la educación de las niñas y adolescencias en particular.

En esta visión de mundo, al observarse a las niñas y adolescencias como sujetos incompletos, es decir, antes que existen más en cualidad de objetos que de sujetos, así como de las atribuciones que tiene la familia como institución, el cerco educativo parental es un resultado lógico.

Por eso es que la disputa no solamente se presenta como legítima, sino como necesaria, porque en esta construcción de mundo, se presenta a la educación sexual integral como una transgresión al orden social, a la relación entre los espacios público y privado, a las atribuciones del Estado, a los derechos individuales y al desarrollo supuestamente natural de las niñas y adolescencias. Entonces, el PIN es una respuesta política ante tales afrentas al *status quo* que representa la búsqueda de la educación sexual integral.

Dicho esto, es comprensible el motivo por el cual las 25 iniciativas, las tres participaciones en el pleno y la reforma hidrocálida aprobada tocan este punto, a saber, la preeminencia y superioridad de la familia frente al Estado en lo que se refiere a sus hijas e hijos. Ellas y ellos forman parte del espacio privado, es decir, del orden regulado y administrado por la familia, por lo que es prerrogativa privilegiada de la familia ver la educación de las niñas y adolescencias.

En este sentido, la argumentación que presentan las iniciativas es tal que señalan que, si la educación sexual integral forma parte de los contenidos escolares, entonces se está vulnerando el derecho de la libertad de creencias y de enseñanza de los mismos a los padres. Tal como previamente se planteó, al vincular a la sexualidad con la moralidad se sigue que toda discusión acerca de la sexualidad es una discusión sobre creencias y sobre moralidad.

Por eso es que todas las iniciativas van buscar defender lo que llaman “el derecho preferente”. La forma en que se enuncia el argumento es lo que va a variar, sin embargo, llama la atención que ocho iniciativas, a saber, la de Querétaro del 28 de enero, la de Nuevo León del 29 de enero, la de Chihuahua del 4 de febrero, la de la Ciudad de México del 20 de febrero, la de Hidalgo del 12 de marzo, la de Tabasco del 1 de agosto, la de Oaxaca del 11 de agosto y la de Tabasco del 17 de septiembre repiten esta misma frase: “[...] Otro punto importante como Derecho es el carácter preferente [...]” (Méndez-Álvarez, 2020: 3; Leal-Segovia, 2020: 4; Sáenz-Moriel, 2020: 4; Aboitiz, 2020: 2; Aceves, 2020: 4; Sepúlveda del Valle, 2020a: 14; Díaz-Alcázar et al 2020: 4; Sepúlveda del Valle 2020b: 3)

Este pretendido carácter preferente del derecho de los padres y madres de familia gira alrededor de la capacidad de ellos de elegir sobre la educación de sus hijas e hijos. Otras iniciativas como las dos de Guerrero del 5 de marzo, la de Zacatecas de 29 de agosto y la de Jalisco del 16 de noviembre usan el marco discursivo de “derecho-obligación preferente” (González-Suástegui, 2020a: 10; González-Suástegui, 2020b: 13; Correa-Valdez, 2020: 124; González-Orozco et al, 2020: 6)

Es interesante que este sea el punto en común que todas las iniciativas, participaciones en el pleno y la reforma aprobada tengan. Como si se tratase de un mínimo común denominador que compendia y expresa la medula de la disputa política alrededor del acceso a la educación sexual. La disputa es pues, política, no solamente a nivel del contenido, es decir, del discurso de verdad sobre la sexualidad sino fundamentalmente a nivel de posición de sujeto enunciador, o sea, sobre quié'n está legitimado a expresar tal discurso.

Por este motivo es que además de hablar del carácter preferente, derecho-obligación preferente o de, simplemente, derecho preferente, también las ocho iniciativas referidas señalan que este derecho no es negociable con el Estado. Esto significa que, a nivel de educación del ámbito privado, de las creencias y valores individuales se añade la educación sexual y, por tanto, ahí el Estado no tiene legitimidad para involucrarse.

Las razones por las cuales el Estado no tiene estas presuntas prerrogativas son tanto la categorización de la familia como legítima institución de reproducción social y su preeminencia en el ámbito del espacio privado, así como también la comprensión naturalista de la sexualidad que está anclada en el espacio privado. Por eso es que, bajo esta visión de mundo, la disputa de los padres y madres de familia para ser los legítimos enunciadores del discurso de verdad sobre la sexualidad es presentada como una defensa de ese orden natural, de esa manera en que se organiza la sociedad.

Por lo tanto, la lucha por el discurso de verdad sobre la sexualidad, sobre quien lo puede expresar y sobre el papel que tiene el sujeto receptor, es decir, las niñeces y adolescencias, se sostiene en esta visión de mundo donde la familia es el sujeto enunciador, la sexualidad esencialista moralizada es el discurso de verdad y el sujeto receptor es la niñez y adolescencia sujeto-objeto.

Niñeces y adolescencias como sujeto-objeto propiedad de la familia

De las 25 iniciativas, tres participaciones en pleno y la reforma aprobada, 19 iniciativas suscriben, tanto dentro de su exposición de motivos, como en las

definiciones usadas para promover el cerco parental, una visión de la niñez y adolescencia adecuada a su lucha.

Para que sea operativa y se muestre como legítima la medida del PIN, la niñez y adolescencia debe de mostrarse de tal forma que el impedirle el acceso a la educación sexual sea vista, paradójicamente, como la defensa de sus derechos y bienestar. En esta visión, entonces, la niñez y adolescencia es tanto dependiente, como vulnerable, de modo que se le favorece al no proporcionarle información.

Explícitamente, 17 iniciativas expresan su visión de la niñez y adolescencia. Once iniciativas, a saber, la de Querétaro del 28 de enero, la de Nuevo León del 29 de enero, la de Chihuahua del 4 de febrero, la de Baja California del 26 de febrero, la de Hidalgo del 12 de marzo, la de Veracruz del 7 de julio, la de Tabasco del 1 de agosto, la de Oaxaca del 11 de agosto, la de Zacatecas del 29 de agosto, la de Michoacán del 2 de septiembre y la de Tabasco del 17 de septiembre reproducen la siguiente expresión:

Existe una necesidad de que los sistemas educativos no incurran en sesgos ideológicos y contenidos no aptos para los menores, de acuerdo a los criterios parentales familiares. (Méndez-Álvarez, 2020: 4; Leal-Segovia, 2020: 4; Sáenz-Moriel, 2020: 4-5; Vásquez-Hernández, 2020: 11; Aceves-Calva, 2020: 5; Gúizar-Valladares, 2020: 24; Sepúlveda Del Valle, 2020a: 14; Díaz-Alcázar et al, 2020: 4; Correa- Valdez, 2020: 123; Anaya-Ávila, 2020: 7; Sepúlveda Del Valle, 2020b: 4)

El concepto de niñez y adolescencia, que para resumir puede expresarse como el concepto de las personas menores de edad, se encuentra dentro de dicho argumento. Dado que el cerco parental hacia la educación sexual es presentado como una lucha legítima de los padres y madres de familia en favor de lo que considera el bienestar de los menores, éstos son presentados como vulnerables, débiles e incapaces de decidir.

Lo que resalta, pues de la frase es la expresión “contenidos no aptos para los menores”, puesto que implica que la condición de la minoría de edad conlleva la limitante de conocer ciertos temas. Esto significa que, bajo este concepto de minoría

de edad, las personas en tal condición no son capaces ni pueden acceder a ciertos temas o realidades que les pueden llegar a involucrar.

Este concepto, paradójicamente, responde más a una visión ideológica o como mínimo sesgada, porque los casos reales de abuso, de embarazos infantiles o adolescentes, de abortos tanto naturales como llevados a cabo son vistos antes como una anomalía o excepción que de una realidad o tendencia que realmente ocurre. Por ello, se lucha antes por preservar tal imagen o concepto de las personas menores de edad, que de combatir los problemas reales que enfrentan las infancias y adolescencias.

Bajo esta visión existe una doble pauperización de las niñas y adolescencias reales, debido a que, por un lado, se las sitúa en una condición o espacio precario de insuficiencia y vulnerabilidad supuesta como natural. La otra pauperización consiste en que al suponer que un contenido o información no es apta para ellas y ellos se les priva de herramientas educativas para que puedan tanto identificar las situaciones que viven o que potencialmente podrían vivir, como recursos para enfrentarlas.

El cierre de la frase no es casual, por el contrario, esclarece la relación de poder que implica esta definición de la minoría de edad, pues expresa que esto se dice “de acuerdo con los criterios parentales”. El enunciador que articula esta definición es el padre y madre de familia que tiene en tal condición de subalternidad o de insuficiencia a sus hijos e hijas.

De esta manera, para que el cerco parental alrededor de la educación sexual opere, define y presenta a la minoría de edad como una condición de vulnerabilidad, insuficiencia y de irracionalidad o racionalidad limitada. Por eso es que se supone que las niñas y adolescencias no son capaces de dar razón de sí, ni de su realidad, necesidades o problemáticas, sino que necesitan y dependen de un tercero que lo haga por ellos y ellas.

Solamente así se puede entender la paradoja de que no brindar información ni educación que pueden dar herramientas y recursos a las niñas y adolescencias

para entenderse a sí mismas y mismos, y llegar a desarrollarse plenamente. Se pudiera pensar que se niega la condición vulnerable y de crecimiento propia de las niñas y adolescencias, puesto que se encuentran en proceso de formación tanto a nivel fisiológico como a nivel psicológico y personal.

El problema de esta reducción y simplificación de lo que implica la minoría de edad en México es que lejos de ayudar o mejorar su condición en general, la mantienen y hacen perdurar. Lo necesario, entonces, es tanto ver la realidad de las niñas y adolescencias mexicanas como evitar simplificaciones para poder atender las condiciones reales y problemáticas que tenían por enfrentar.

Pese a que no citan la misma frase previamente señalada, las iniciativas de Durango del 11 de marzo y del Estado de México del 17 de septiembre concuerdan en nombrar a la educación sexual como contenido no apto para menores de edad producto de sesgos ideológicos. El criterio o base desde el cual se enuncia que la educación sexual es parte de un sesgo ideológico es el criterio de los padres y madres sobre lo que es adecuado para sus hijos e hijas.

El caso de la iniciativa de Tlaxcala del 22 de septiembre resulta más esclarecedor dado que presentan más argumentos en favor del cerco educativo parental partiendo de su definición de minoría de edad. En primer lugar, señala que

Es necesario respetar los valores de crianza por parte de la familia, en tanto un niño, una niña o adolescente no puede ejercer un criterio al respecto, sin menoscabar sus derechos y siempre en la búsqueda de su bienestar [...] (Vera-Díaz, 2020: 3)

El alegato es evitar la confrontación entre la educación estatal que en este caso es particularmente la educación sexual con la escala de valores de los padres y madres de familia. Esta confrontación se observa problemática debido a que las niñas y adolescencias son presentados como incapaces de ejercer un criterio propio. Finalmente se señala que el objetivo es el bienestar y respeto de sus derechos.

Aquí el mecanismo retórico consiste en equiparar el respeto de los valores de crianza familiares con el respeto de los derechos de las personas menores de edad y con la búsqueda de su bienestar. Lo que hace posible tal presentación es el

supuesto de la incapacidad de las niñas y adolescencias de ejercer criterio propio para cuidarse y buscar su propio bienestar. De ahí que se presente el espacio de confrontación al propio cuerpo de la persona menor de edad.

Por eso es que más adelante la propia iniciativa dirá:

Como padres, madres o tutores, se tiene una gran responsabilidad, sobre todo en la edad temprana de nuestros hijos e hijas de guiarlos de manera adecuada para que no salgan lastimados, ya que muchas veces al quedar expuestos a información errónea o que, por su inmadurez de edad, no comprenden, son presas fáciles de depredadores sexuales y secuestradores. (Vera-Díaz, 2020: 4-5)

La postura de los padres y madres de familia es presentada, entonces, como una defensa de sus hijos e hijas, de que no salgan violentados. Para representar de esta forma esta disputa se afirma que la minoría de edad implica incapacidad de comprensión y de decisión por parte de las niñas y adolescencias, de modo que se encuentran sin la habilidad de distinguir entre información falsa e información validada científicamente.

A su vez, se exageran las consecuencias de la educación sexual al grado de señalarla como causante de malestares y daños, apelando a una manipulación intrínseca al uso de dicha información. Y puesto que la minoría de edad es presentada como una condición de inmadurez e incapacidad para tomar decisiones, entonces es altamente riesgoso presentar esta información. El error es suponer que la minoría de edad supone siempre tal incapacidad, en lugar de considerar dicho estado como un estado completo en sí mismo que forma parte de un proceso de crecimiento.

La madurez y formación de criterio propio nace, precisamente, mediante el acceso a la información, la educación, la guía y el acompañamiento cuidadoso de las niñas y adolescencias. No son objetos, sino sujetos que van adquiriendo consciencia de sí mismas y mismos en la medida en que tienen mayores herramientas para nombrar, reaccionar y responder tanto en lo que viven dentro de sí como fuera de sí, en su entorno.

Tal como se ha expuesto, el uso de esta concepción de la minoría de edad tiene como propósito el legitimar la disputa política tanto por el lugar de enunciación como por el discurso de verdad mismo acerca de la sexualidad. Por ello es que las iniciativas de Tabasco del 4 de noviembre y Baja California Sur del 19 de noviembre introducen su concepto de niñez y adolescencia dentro de la definición que proponen de PIN Parental.

La iniciativa de Tabasco señala abiertamente que son los padres y madres quienes determinan si los contenidos presentados son aptos y adecuados para sus hijos e hijas de acuerdo a su grado de desarrollo y de madurez. En este caso, la argucia se sostiene en considerar a las niñas y adolescencias como incapacitadas por su condición “natural” de mantenerse desarrollando para poder disponer de información acerca de su cuerpo, sus deseos, anhelos y necesidades.

Por su parte, la iniciativa de Baja California Sur enuncia que esta información puede resultar intrusiva para la conciencia e intimidad de las personas menores de edad. Apelando, en la misma frase, a que la sexualidad es un tema moralmente controvertido, señala que la educación sexual es *per se* intrusiva y confrontativa. En este caso, se asume tanto que la información acerca de la sexualidad, como moralmente atravesada, es negativa, y que la niñez es pura, incontaminada, ‘inocente’, de modo que el acceder al conocimiento de su propio cuerpo es una forma de quitar dicha pureza.

En este sentido va una porción de la iniciativa de Jalisco del 26 de noviembre, puesto que en ella se lee:

De esta forma se busca evitar que criterios u opiniones de tendencia ideológica, sin una base científica, lleguen a influir en el desarrollo personal del menor aprovechando su disposición a conocer y crecer en aptitudes, y que estos criterios u opiniones impuestos por el Estado o cualquier agente auxiliar en la educación de los menores lleguen a interferir en los intereses, valores o convicciones que los padres o tutores quieren para la educación de sus hijos. (González-Orozco et al, 2020: 7)

Repite el mismo mecanismo previamente señalado de presentar a la educación sexual como criterio u opinión ideológica sin base científica. Lo que interesa de esta

cita es la forma en que presentan a las personas menores de edad, puesto que las enuncian como personas que tienen “disposición a conocer y crecer en aptitudes”. Esto quiere decir que las niñeces y adolescencias adquieren acriticamente y hasta cierto punto inconscientemente el aprendizaje de su entorno, de su realidad, de su cuerpo, de su persona, de ellos y ellas mismos.

Al presentar a la minoría de edad como la condición de vulnerabilidad, dependencia e irracionalidad, entonces se le asume como una especie de objeto que absorbe todo lo que encuentra a su alrededor, sin ningún filtro, criterio, beneficio, uso o siquiera limite. Por eso es que los padres y madres estiman riesgoso que sea la información contenida en las clases, materias y actividades relativas a la sexualidad que sus propios criterios, valores y bases morales los que aprendan las niñeces y adolescencias.

Así es como se puede decir que la visión de la niñez que sostienen y buscan mantener los grupos proponentes del PIN es la de un objeto moldeable encaminado a ser adulto, es decir, a ser persona. Mientras no llegue a ser persona, es un sujeto pasivo, que se comporta cual objeto moldeable. Por lo tanto, los padres y madres de familia son los únicos que deben tener el legítimo derecho y lugar para enunciar el discurso de verdad sobre la sexualidad a los cuerpos y subjetividades de estas niñeces y adolescencias.

La forma en que buscan presentar su argumento como valido es apelar al interés superior de la niñez, realizando de esta forma la inversión contradictoria de presentar como una defensa de sus derechos lo que es el coartarle el derecho a la educación, el derecho a la información, el derecho a la libre personalidad entre otros. Saben que lo que está en riesgo es la legitimidad tanto de su papel como solitarios enunciadores del discurso de verdad sobre la sexualidad, como el discurso mismo, a saber, la sexualidad esencialista, heteronormativa, patriarcal y socialmente funcional en la institución del matrimonio y familia heterosexual.

Las últimas dos iniciativas que se pronuncian en este tema lo realizan de manera más implícita y circunstancial, aunque no por ello es menos esclarecedora de la

visión que sostienen de las niñeces y adolescencias. Las iniciativas de Aguascalientes del 28 de enero y la de Guanajuato del 5 de marzo muestran dicha visión abstracta de las niñeces y adolescencias.

La primera iniciativa que introdujo la discusión acerca del PIN Parental en México fue la de Aguascalientes del 28 de enero, en la cual enuncia que “[...] los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos” (Báez-Leos, 2020: 2) y que es la familia la que juzga la conveniencia de la escuela y su oferta académica para la educación de sus hijas e hijos.

Por su parte, la iniciativa guanajuatense se expresa acerca de las niñeces, diciendo que: “[...] los miembros más vulnerables, prestando especial atención al cuidado de los niños [...]” (Oviedo, 2020: 5) reafirmando la concepción que hasta aquí se ha descrito. Se usa el adjetivo de la vulnerabilidad de las niñeces y adolescencias para precarizarlas y no considerarles como personas completas en sí mismas, sino como menos que.

Esta condición favorece a la posición de los padres y madres de familia, porque de esta manera se legitima la relación de poder que ejercen frontalmente con ellos y ellas. Al reducir a condición de objeto a las niñeces y adolescencias, los padres y madres se presentan como los agentes garantes de encaminarles hacia la condición de sujeto, que, en este caso, es equivalente a la mayoría de edad.

Por eso es que esta disputa, tal como es presentada por las personas proponentes del Cerco educativo parental es una disputa por quien puede educar a las niñeces y adolescencias sobre el tema de la sexualidad. El discurso de verdad está en disputa y con esa pelea también el grado de agencia no solamente de las familias, sino también de las personas menores de edad.

De ahí que la estrategia en favor de los derechos de las niñeces y adolescencias va más allá de enunciar los beneficios de su cumplimiento en la educación sexual integral, para transitar a un empoderamiento de las niñeces y adolescencias. Pero para poder hacerlo es necesario transitar de esta concepción abstracta y precarizadora de la ‘infancia’ hacia una visión de las niñeces y adolescencias como

sujetos activos, completos en sí mismos y en proceso de desarrollo para lograr desenvolverse como personas integra, plenas y realizadas.

Conclusiones

La visión de mundo pretendidamente defendido por los grupos proponentes del veto parental educativo parte de la simplificación de un fenómeno tan complejo como lo es la sexualidad humana, al mismo tiempo que de la emoción política del miedo ante el cambio social radical. Estos esfuerzos se enfocan a tratar de sostener o regresar a un supuesto mundo social que empíricamente nunca existió como tal.

La visión del mundo sostenida por estos grupos consiste en que los seres humanos tienen una naturaleza tanto corporal como psicológica y cognitiva potencial que se va a ir desarrollando a lo largo de la vida de las personas. La naturaleza determina en específico el rubro de la sexualidad de las personas, dado que nacen con aparatos reproductores, los cuales establecen la división sexual entre hombres y mujeres sobre el cual se va a cimentar una división social entre los géneros.

Dado que se considera en la naturaleza como una suerte de entidad reificada, ésta determina la función o finalidad de los órganos, del cuerpo, de la mente y de la vida de las personas. Vista bajo esta lente, la sexualidad humana tiene el propósito o función de la reproducción de la especie y de la sociedad. Por otro lado, el placer queda en segundo término, como una suerte de impacto colateral del verdadero propósito de la sexualidad.

Dado que la sexualidad tiene como objeto la reproducción de la sociedad, entonces es vista en un primer plano de importancia, puesto que en ella se juega el futuro de la nación o comunidad. Esto explica el motivo por el cual socialmente se busca normarla mediante la moral y reglas que pretendan garantizar su cumplimiento más óptimo.

En Occidente la institución del matrimonio emerge, tal como se referenció brevemente en el capítulo 1, como forma de asegurar la preservación de la propiedad. La legitimidad de dicha institución quedó asegurada desde la Edad

Media en la que la Europa Cristiana se organizó mediante casas capaces de protegerse de las constantes invasiones bárbaras y posteriormente musulmanas.

Es en la entrada de la modernidad y del capitalismo como sistema económico en el que el matrimonio se organiza tal como se conoce hoy. Se cimienta la distinción que se habló entre el ámbito público o político y privado, donde la matriz simbólica del género simbolizó al primero como el terreno masculino y al segundo como el femenino. De esta forma, el matrimonio entre hombre y mujer con fines reproductivos surge como la institución clave para la reproducción social.

En el imaginario colectivo pasó a ser el matrimonio y su producto que es la familia nuclear como la institución legítima de reproducción social. El ideal al que aspiraban todas las sociedades era a la formación de individuos capaces de unirse en matrimonio para que formaran sus propias familias, que a su vez iban a formar a personas para que se casaran, asegurando de este modo el futuro de la comunidad.

El problema interno en la propia explicación histórica presentada es la generalización del abstracto, es decir, el suponer que no hubo relaciones de parentesco en Occidente que no respondieran a la institución del matrimonio, como la figura de los hijos bastardos, o la progenie resultado de abusos sexuales. Tampoco toma en cuenta las relaciones internas en los grupos de esclavos o de comunidades indígenas sobrevivientes de los procesos de conquista en Latinoamérica.

Nada más el hecho de considerar estas variables y realidades alternas existentes en los siglos XVI al XIX e incluso durante el XX señalan los problemas de partir de una visión del mundo sesgada, basada en un abstracto definido desde una perspectiva sin observar el resto de datos que la contradicen. Esto muestra que, así como la visión de mundo detentada por los grupos proponentes del veto educativo parental, la historia hegemónica, el discurso de verdad sobre el proceso histórico de la conformación del parentesco en Occidente es, necesariamente, una simplificación aceptada tras una disputa política, tras su aceptación.

Esto ejemplifica la necesidad de la pluralidad de voces, de la complejidad de la realidad social y la necesidad de considerar los descubrimientos, hallazgos y resultados de la investigación científica en ciencias sociales. Precisamente lo primero que se puede observar en la visión del mundo presentada por los grupos proponentes del PIN es la enorme carencia del pensamiento crítico, de la pluralidad de voces y de la información acerca de la investigación científica en dichos temas.

Lo segundo que también se puede observar es que dicha visión de mundo es ahistórica, es decir, que suponen que el actual estado de las cosas al que se oponen es una innovación frente a algo que naturalmente ha estado siempre y estará siempre. Por eso es que su visión de la sexualidad es nombrada como esencialista o naturalista, porque suponen que el binarismo, la heteronorma y el mandato de la reproductividad es algo natural, casi genético o instintivo, ignorando que son fruto de más de 4000 años de civilización humana en un área específica del mundo como lo es Occidente.

Consideran que el cuestionar esa visión de mundo supuesta como natural es equivalente a destruir a la naturaleza, lo que ocasionaría un caos antinatural. Dada su cerrazón, toda aquella información que demuestre que su visión es un producto histórico, contingente, que pudo ser, pero que ya no necesariamente será, es percibida como un esfuerzo contrario a la naturaleza y moralmente reprochable.

Lo tercero que se observa en dicha visión de mundo es el sujeto señalado como quien detenta el poder enunciator respecto de la sexualidad, el padre de familia. Aunque señalan también a las madres de familia, el sujeto que buscan encumbrar es el padre de familia, debido a que cuestionan la validez de la perspectiva de género que también indica el papel de la mujer y de las disidencias sexogenéricas en tanto posiciones de sujetos reales.

El ver tambalear su visión del mundo implica el ver tambaleado el tablero de las relaciones de poder que se sustentan en dicha visión, de modo que la lucha política no solamente es por el contenido del discurso, sino por el sujeto válido de enunciación. De ahí que la defensa de la familia no solamente sea la defensa del

discurso de verdad, sino que apunte a sostener el papel protagónico que perciben que está perdiendo la familia frente a la educación de las niñas y adolescencias.

Finalmente, el sujeto disputado, las personas menores de edad, son vulnerados y subalternizados en esta visión de mundo, puesto que dentro del tablero de relaciones de poder están en condición subalternizada. Esto es, que el lema “siempre se optará por el interés superior de la niñez” en realidad significa que lo mejor para ellos y ellas es enunciado por los padres y madres de familia.

El cerrar el debate mediante la figura del veto educativo parental manifiesta que estos grupos observan que su visión de mundo está siendo rebasada por la realidad social. El hecho de que busquen imponer por la fuerza su discurso de verdad sobre la sexualidad implica que están viendo como emergen discursos alternativos, competidores, con mayores credenciales a nivel científico, social y político que amenazan seriamente por dejarlos fuera del juego político.

Por lo tanto, lo que está en disputa no es solamente lo que se llega a entender por sexualidad, por género, por orientación sexual o por identidad de género, sino que se está ante un proyecto de sociedad y forma de entender y organizar las relaciones sociales sexuadas distinta. Entonces, se trata de la lucha por mantener un *status quo* que cada vez se observa más rebasado, el del monopolio de los padres y madres de familia para enunciar el discurso de verdad sobre la sexualidad a sus niñas y adolescencias.

Esta situación también tiene su historia, sus condiciones y sus variables que van más allá del presentado por estos grupos, a saber, que un grupo o partido tomó el Estado para imponer su ideología trastornadora social. Se trata, más bien, del resultado de complejos procesos históricos a nivel económico, político, pedagógico y de salud pública que tornan inevitable el cambio social en el rubro de la sexualidad humana.

Bibliografía

Aboitiz, F. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se adiciona la Fracción IX al Artículo 139 de la Ley de Educación del Distrito Federal*. Págs. 1-7.

[En línea]:

https://consulta.congresocdmx.gob.mx/consulta/webroot/img/files/iniciativa/IN_298_18_20022020.pdf [Consultado el 21 de septiembre de 2022]

Aceves, V. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto que reforma y adiciona cuatro párrafos a la fracción ii del artículo 79 de la Ley Estatal de Educación vigente para el Estado Libre y Soberano de Hidalgo*. Pags. 1-10- [En línea]: https://drive.google.com/file/d/1tyt0st0FFbdwa_GuHXiwJz3YHjJvP5R3/view?usp=sharing [Consultado el 25 de octubre del 2022]

Aguilar-Morales, L. (2021). *ACCIÓN DE INCONSTITUCIONALIDAD 129/2020 Y SUS ACUMULADAS 170/2020 Y 207/2020*. [En línea]: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/resolucion/2022-04/Acc_Inc_2020_207_Demanda.pdf. [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Anaya-Ávila, H. (2020). Proyecto de decreto que reforma el artículo 176 y se adiciona la fracción XII de la Ley de Educación para el Estado de Michoacán de Ocampo. Págs. 1-11. [En línea]: <http://congresomich.gob.mx/file/Iniciativa-Reforma-Ley-de-Educaci%C3%B3n-version-final-02-Sep-2020.pdf> [Consultado el 26 de septiembre de 2022]

Báez-Leos, G. (2020). *Iniciativa por la que se reforma el artículo 30 de la Ley de Educación del Estado de Aguascalientes*. [En línea]: https://congresoags.gob.mx/agenda_legislativa/descargar_pdf/971. [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Blancarte, R. (2001). "Laicidad y secularización en México". *Estudios sociológicos*. XIX (3). Págs. 843-855

Britzman, D. (2016). "Curiosidad, sexualidad y currículum". *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Págs. 69-98

Connell, R. (1987). "Main Structures: Labour, Power, Cathexis". *Gender and Power Society,, the Person and Sexual Politics*. [Traducción propia]. Gran Bretaña: Polity Press. Págs. 91-118

Correa-Valdez, J. (2020). "Iniciativa de Decreto que adiciona al artículo 27 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas". *Gaceta Parlamentaria*. Págs. 123-127 [En línea]: <https://www.congresozaac.gob.mx/coz/images/uploads/20200929105001.pdf> [Consultado el 19 de septiembre de 2022]

Díaz-Alcázar, F. et al. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma el artículo 74 de la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de*

- Oaxaca. Págs. 1-7. [En línea]: https://drive.google.com/file/d/1oo_89MVlnE-U3JXSV8liSlyrA2CfpToj/view [Consultado el 17 de octubre de 2022]
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Vol. 1. [Traducido por Ulises Guiñazú]. 31 ed. México: Siglo XXI Editores. 194 págs.
- Geertz, C. (1973). “La ideología como sistema cultural”. *El proceso ideológico*. Eliseo Verón (comp.). Argentina: Editorial Tiempo contemporáneo. Págs. 13-46
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. [Traducción por José Luis Etcheverry]. Argentina: Amorrortu. Págs. 1-142
- González-Contró, M. (2008). “El concepto de niño”. *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. México: UNAM-IIJ. Págs. 17-104
- González-Orozco, I. et al. (2020). *Iniciativa de Ley por la que se reforma el Artículo 125 de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco*. [En línea]: http://congresoabierto.congresoajal.gob.mx/detalle_iniciativa/6139/45561. [Consultado el 21 de marzo 2022]
- González-Suástegui, G. (2020a). “Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma y adiciona un segundo párrafo a la fracción II del artículo 6° en su numeral 1, de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Guerrero”. *Diario debates del H. Congreso del Estado de Guerrero*. Págs. 9-12. [En línea]: <https://congresogro.gob.mx/62/diario/62/2020-03-05-62-03-DIARIO%20ORDINARIO.pdf> [Consultado el 26 de septiembre de 2022]
- González-Suástegui, G. (2020b). “Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma el primer párrafo y se adiciona un segundo párrafo al artículo 5° de la Ley de Educación del Estado de Guerrero número 158”. *Diario debates del H. Congreso del Estado de Guerrero*. Págs. 13-15. [En línea]: <https://congresogro.gob.mx/62/diario/62/2020-03-05-62-03-DIARIO%20ORDINARIO.pdf> [Consultado el 26 de septiembre de 2022]
- Gúizar-Valladares, G. (2020). *Gaceta Legislativa de la Quinta Sesión Ordinaria del segundo periodo de Sesiones*. Año II. (95) [En línea]: <https://www.legisver.gob.mx/gaceta/gacetaLXV/GACETA95.pdf> [Consultado el 8 de septiembre de 2022]
- Izaguirre, F. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se adiciona la fracción XIV al artículo 2 y una porción normativa al último párrafo del artículo 3 de la Ley de Planeación para el Desarrollo del Estado de Coahuila de Zaragoza, y se adiciona una porción normativa al artículo 1, una porción normativa al artículo 641*

y la fracción VIII, recorriéndose la actual del artículo 644, de la Ley para la Familia de Coahuila de Zaragoza. Págs. 1-18 [En línea]:

https://congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Iniciativas-2018-2020/20200325_591_PAN.docx. [Consultado el 21 de septiembre de 2022]

Lakoff, G. (2007). No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político. [Traducción por Magdalena Mora]. España: Editorial Complutense. 97 págs.

Leal-Segovia, J. (2020). *Iniciativa por la que se Reforma por adición el artículo 92 fracción vi de la Ley de Educación del Estado de Nuevo León*. Págs. 1-7. [En línea]: https://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/iniciativas/pdf/LXXV-2020-EXP13294.pdf [Consultado el 25 de octubre de 2022]

Martínez-Arcila, E. (2020). *INICIATIVA CON PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE EXPIDE LA LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUINTANA ROO*. [En línea]: <http://documentos.congresoqroo.gob.mx/iniciativas/INI-XVI-20200729-231352.pdf>. [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Maturino-Manzanera, C. et al. (2020a) “Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que proponemos reformas y adiciones a la Ley de Educación del Estado de Durango en materia de derechos de los padres de familia”. *Acta de la Primera sesión Ordinaria de la H. LXVIII Legislatura del Estado. Segundo Periodo Ordinario de Sesiones. Segundo Año de Ejercicio Constitucional. Marzo 11 de 2020*. [En línea]: <https://congresodurango.gob.mx/trabajo-legislativo/actas-legislatura-lxviii/17/>. [Consultado el 24 de mayo del 2022]

Maturino-Manzanera, C. et al. (2020b). *Iniciativa con proyecto de Decreto por el que proponemos reformas y adiciones a la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Durango, en materia de educación para la unión de los mexicanos*. [En línea]: <https://congresodurango.gob.mx/trabajo-legislativo/actas-legislatura-lxviii/15/> [Consultado el 16 de septiembre 2022]

Méndez-Álvarez, E. (2020). *Iniciativa de ley que reforma y adiciona el art. 58 de la Ley de Educación del Estado de Querétaro*. Págs. 1-7. [En línea]: http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/serpar/iniciativas/1199_59.pdf [Consultado el 12 de octubre de 2022]

Montaño-Ruíz, L.; Flores-Leyva, G.; Murillo-Aguilar, R. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto, mediante la cual se reforman los artículos 9º y 10º, de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Baja California Sur*. Págs. 1-12. [En línea]: <https://www.cbcs.gob.mx/SESIONES/PORDINARIO22XV/19-NOVIEMBRE-2020/XIPUNTO.pdf> [Consultado el 12 de septiembre de 2022]

Orozco-Sandoval, M. (2020). "Ley de Educación del Estado de Aguascalientes ". *Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes*. LXXXIII. (21). [En línea]: <https://eservicios2.aguascalientes.gob.mx/PeriodicoOficial/web/viewer.html?file=../Archivos/4055.pdf#page=2> [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Olvera-Higuera, E.; Azar, A.; Rodríguez-Yáñez, R. (2020). "Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforma y adiciona a la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México y a la Ley de Educación del Estado de México, con el objeto de garantizar el derecho de los padres o tutores a decidir la formación que recibirán sus hijos, bajo los principios y valores que estimen convenientes". *Gaceta Parlamentaria del Poder Legislativo del Estado de México*. Págs. 119-123. [En línea]: <http://www.secretariadeasuntosparlamentarios.gob.mx/mainstream/Actividad/Gaceta/gaceta60.html> [Consultado el 12 de septiembre de 2022]

Oviedo, J. (2020). *Iniciativa con proyecto de Decreto que reforma el artículo 24 bis y adiciona una fracción VI al artículo 4, recorriéndose las subsecuentes, ambos de la Ley de Planeación para el Estado de Guanajuato, además de reformar los artículos 5 y 48; adicionar el artículo 45 bis y modificar la nomenclatura del Capítulo IV, para que se llame "De la perspectiva de la familia y el fortalecimiento familiar", dentro de la Ley Sobre el Sistema Estatal de Asistencia Social*. Págs. 1-6 [En línea]: <https://congreso-gto.s3.amazonaws.com/uploads/archivo/archivo/16092/64390.pdf> [Consultado el 9 de noviembre del 2022]

Pardo-Contreras, J. (2020). *Iniciativa con proyecto de Decreto, por el que se adicionan diversas disposiciones al Artículo 4 de la Ley de Educación del Estado de Tabasco*. [En línea]: https://congresotabasco.gob.mx/legislatura_lxiii/iniciativas/. [Consultada el 16 de mayo del 2022]

Sáenz-Moriel, M. (2020). *Iniciativa con carácter de Decreto a efecto de adicionar la fracción XVII, al artículo 130 de la Ley Estatal de Educación, con el objeto de garantizar el derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*. Págs. 1-8. [En línea]: <http://www.congresochoihuahua2.gob.mx/biblioteca/iniciativas/archivosIniciativas/13635.pdf> [Consultado el 25 de octubre del 2022]

Scott, J. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Marta Lamas (comp.). [Traducido por Eugenio Portela y Marta Portela]. México: UNAM-PUEG & Miguel Ángel Porrúa. Págs. 265-302

Scott, J. (2018). "Women and Religion". *Sex and Secularism*. [Traducción propia]. Estados Unidos: Princeton University Press. Págs. 30-59

Sepúlveda del Valle, J. (2020a). *Iniciativa con proyecto de decreto por la que se reforma el artículo 2 fracción xxxii de la Constitución Política del Estado libre y soberano de Tabasco*. Págs. 13-25 [En línea]: <https://congresotabasco.gob.mx/wp/wp-content/uploads/2020/08/513.-Iniciativa-de-decreto-por-el-que-se-adicono-la-fraccion-XV-al-articulo-138-de-la-Ley-de-Educacion.pdf> [Consultado el 30 de julio 2022]

Sepúlveda del Valle, J. (2020b). *Iniciativa de decreto por el que se adiciona la fracción xv al artículo 138 de la Ley de Educación del Estado de Tabasco*. Págs. 1-8. [En línea]: <https://congresotabasco.gob.mx/wp/wp-content/uploads/2020/08/513.-Iniciativa-de-decreto-por-el-que-se-adicono-la-fraccion-XV-al-articulo-138-de-la-Ley-de-Educacion.pdf> [Consultado el 30 de julio 2022]

Sauerteig, L. & Davidson, R. (2009). "Shaping the Sexual Knowledge of the Young". *Shaping Sexual Knowledge: A Cultural History of Sex Education in Twentieth-Century Europe*. Sauerteig, L. & Davidson, R. (eds.). [Traducción propia]. Estados Unidos: Routledge, Taylor & Francis Group. Págs. 1-18.

Valdez-Herrera, M. (2020). *VERSION ESTENOGRAFICA H. CONGRESO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES DIARIO DE DEBATES SEPTIMA SESIÓN ORDINARIA SEGUNDO PERIODO ORDINARIO DE SESIONES 21 DE MAYO DE 2020 SEGUNDO AÑO DEL EJERCICIO CONSTITUCIONAL*. Págs. 26-39. [En línea]: https://congresoags.gob.mx/agenda_legislativa/descargar_pdf/2484 [Consultado el 12 de octubre de 2022]

Vásquez-Hernández, E. (2020). *Iniciativa de reforma la fracción V del artículo 8 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Baja California*. [En línea]: https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Iniciativas/2020226_IREF_EVAMARIA.pdf [7 de septiembre 2022]

Vera-Díaz, L. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma la fracción VIII del artículo 140 de la Ley de Educación para el Estado de Tlaxcala*. Págs. 1-8. [En línea]: <https://congresodetlaxcala.gob.mx/wp-content/uploads/2020/01/14-01-10-20-Iniciativa-se-reforma-la-fracci%C3%B3n-VIII-del-Art%C3%ADculo-140-de-la-Ley-de-Educaci%C3%B3n.pdf> [Consultado el 3 de octubre 2020]

Villalobos, I. (2020). "Segunda lectura y discusión de dictamen que propone expedir la Ley de Educación para el Estado de Sinaloa". *Acta de la Sesión Pública*

Ordinaria celebrada por la Sexagésima Tercera Legislatura del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, el día jueves 29 de octubre de 2020. Págs. 9-26 [En línea]:

https://gaceta.congresosinaloa.gob.mx:3001/pdfs/sesiones/63/Debate_1107.pdf
[Consultado el 26 de septiembre de 2022]

Capítulo 4: La construcción del adversario

Introducción: Mecanismos discursivos usados para defender tal visión

Partiendo de la distinción amigo/adversario, planteada por Chantal Mouffe (2014) planteó una distinción amigo/adversario como propuesta conceptual para analizar las disputas políticas al interior de las sociedades. Esta dicotomía nace como una revisión de la establecida por Carl Schmidt, quien comprendía a la política como la lucha entre amigo/enemigo.

Dado que el objeto de investigación del presente texto es la disputa política por el discurso de verdad sobre la sexualidad plasmado en el veto parental, la perspectiva propuesta por Mouffe se recuperó para el análisis de los documentos legislativos proponentes del cerco educativo.

Por ello, para comprender en la coyuntura en la que acontece dicha disputa, así como para lograr observar con mayor profundidad y dimensión tal conflicto, es útil analizar la forma en que se presenta el conflicto por parte de los grupos proponentes del veto parental educativo.

En este examen se observa la forma en que encuadran y enuncian la disputa, planteando una narrativa de lucha épica, en la que los defensores del veto parental educativo son presentados como los héroes que se enfrentan a un gobierno totalitario. De esta forma, articulan su lucha de tal modo que legitiman sus propuestas y acciones en contra de la perspectiva de género y de los derechos sexuales y reproductivos.

Estos grupos definen a sus adversarios políticos en dos grupos o momentos, puesto que, por un lado, muestran al Estado mexicano gobernado por Morena a nivel federal como uno con tendencias y arrebatos totalitarios; mientras que, por otro lado, muestran a sus adversarios políticos como grupos externos o bien opositores de la sociedad mexicana. Este segundo grupo es señalado como promotor de acciones peligrosas en contra de las niñeces y adolescencias, en contra de la familia y, en suma, en contra del porvenir de la sociedad.

El arma que estos grupos tienen, de acuerdo con las iniciativas, es la educación sexual, entendida como programas de estudio, talleres y actividades extracurriculares basadas en la ideología de género y no en la ciencia. Para esto, se dedican a denostar en dos áreas, señalándola como inválida científicamente hablando y reduciéndola a espacios de instrucción normativa o moralizante de la sexualidad.

Al articular discursivamente el conflicto como una lucha épica contra el gobierno totalitario basado en la ideología de género y contra los grupos proponentes de dicha ideología, se desdobra de manera sutil la construcción afectiva del miedo para, supuestamente, describir el conflicto. Así, estos grupos defensores del veto parental, legitiman a nivel afectivo al PIN, puesto que representa el discurso de control y de seguridad que hace frente a los grupos y objetos atemorizantes alrededor de la educación sexual integral.

Por lo tanto, el presente capítulo concierne al análisis de la construcción discursiva realizada por los grupos proponentes del veto parental en sus iniciativas acerca del conflicto, de los grupos adversarios políticos, del arma principal de dichos grupos, así como de la construcción discursiva de la propuesta de seguridad y control promovida desde este bando.

Para realizar dicho análisis, el capítulo se divide en tres apartados, donde el primero consiste en señalar la construcción narrativa que funciona como marco en el que estos grupos contextualizan su lucha. Aquí se observa la vinculación entre el Estado totalitario nazi con el Estado mexicano defensor de los derechos sexuales y reproductivos para implicarlo como un Estado imbuido de la ideología de género.

El segundo apartado explora la manera en que estos grupos se refieren a la educación sexual basada en la perspectiva de género, mostrando la forma en que denostan a la perspectiva de género como una producción ideológica, y su visión de la educación sexual como talleres y actividades de instrucción normativa de la sexualidad. Los dos subapartados analizan tanto la forma en que presentan a la perspectiva de género como a su concepto de educación sexual, respectivamente.

El tercer apartado se centra en el doble discurso afectivo desdoblado y miedo/control. Partiendo del giro afectivo comentado en el capítulo teórico, se discute acerca de las nociones políticas esbozadas por estos documentos acerca del bienestar y porvenir de la nación. Se observa que en las nociones presentadas acerca del futuro del país se produce discursivamente un miedo al cambio social y al cambio educativo, miedo ante el cual las iniciativas y propuestas legislativas buscan hacerle frente asegurando que el control proporcionado por el veto parental es un firme primer paso hacia dicha dirección.

La narrativa propuesta: Lucha contra un gobierno totalitario

De las 25 iniciativas analizadas, once hacen referencia al evento fundante de la declaración de los Derechos humanos. Sitúan como contexto de su alegato la experiencia de la Segunda Guerra Mundial y la forma en que, a partir de tal experiencia, el mundo se percató de la necesidad de defender los principios de la libertad (en concreto, de la libertad de creencia), de justicia y de paz.

Las iniciativas que explícitamente tienen este telón de fondo narrativo fueron presentadas en el plazo del 28 de enero al 2 de septiembre de 2020 en los estados de Querétaro, Nuevo León, Chihuahua, Ciudad de México, Baja California, Hidalgo, Oaxaca, dos de Tabasco, Zacatecas y Michoacán. El PES y el PAN cuentan con tres iniciativas cada uno y una que elaboraron en conjunto y una que presentó el PRI en enero de 2020 en Chihuahua.

El texto que estas iniciativas reproducen, ya sea al principio de su exposición de motivos o dentro del cuerpo de la misma fracción es el que se presenta a continuación:

El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, considerando como principio que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

Esta Declaración considera que el desconocimiento y el menosprecio de los Derechos Humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad y que se han proclamado como la aspiración más

elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados de temas y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.

Es así que tras el final de la Segunda Guerra Mundial y debido a innumerables atrocidades que se cometieron: genocidios, experimentación humana, torturas y persecución contra minorías raciales, grupos étnicos y grupos religiosos. Se consideró que era fundamental para la humanidad establecer en un marco normativo internacional el derecho a la libertad de creencia y que esta libertad debía estar protegida por todas las naciones del mundo.

De las once iniciativas, las de Zacatecas y Michoacán retoman nada más el primer párrafo, para mencionar que su posición es en favor y defensa de los derechos humanos. Las otras seis reproducen de forma íntegra el anterior fragmento, lo cual es sobresaliente, puesto que lo único que llega a diferir en ocasiones es la ortografía en lo que a signos de puntuación se refiere.

Este fragmento representa la historia que pretende dar sentido a la propuesta que realizan estos grupos, puesto que busca manifestar que se encuentran en una lucha por los derechos humanos, en general, y por la libertad, en particular. Esto explica el motivo de la referencia al final de la Segunda Guerra Mundial, puesto que pretenden hacer equivalente su lucha a la que libraron los países liberales y las resistencias en los países ocupados por los gobiernos totalitarios, principalmente, la Alemania Nazi y Japón imperial.

De esta manera, la primera estrategia discursiva usada para defender su visión de mundo es el encuadrar o contextualizar su postura, de forma histórica, con un referente legítimo de lucha por la libertad frente a los Estados totalitarios. El presupuesto que da sustento a esta construcción narrativa es el tener a la libertad como principal derecho o principio a defender.

Al situar históricamente su planteamiento realizan una analogía, es decir, que su postura es análoga a la defensa de la libertad cuyo fruto es la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por ende, de entrada, señalan a su adversario el análogo al de la Segunda Guerra Mundial, los Estados totalitarios que, basados en una ideología, buscaron desaparecer la libertad de los individuos y de las familias.

Pese a que son nueve las iniciativas que explícitamente realizan esta construcción narrativa, hay otras diez que responden al mismo relato de fondo. En este caso entran las anteriormente mencionadas iniciativas de Zacatecas y Michoacán; además de las dos iniciativas de Guerrero, la de Durango, la del Estado de México, Tlaxcala, Tabasco, Jalisco y Baja California Sur.

A diferencia del primer bloque, este segundo es muchísimo más heterogéneo en este apartado. Las dos iniciativas de Guerrero, proponen como cambio tanto a la constitución estatal como a la ley local de educación la inclusión de una frase que impida que el Estado imponga ideologías opuestas al derecho de los padres de educar con base en sus convicciones morales y religiosas a sus hijos.

En el caso de Guerrero se hace alusión a la Declaración Universal para sostener el derecho a la educación como fundamento desde el cual plantean su alegato. Esto implica que no señalan explícitamente el relato épico de la lucha contra el Estado totalitario, sin embargo, sí señalan la defensa del derecho de los padres a educar conforme a sus convicciones morales. Por ende, el telón de fondo implícito es la lucha contra el Estado que busca ideologizar y brincar el derecho de los padres.

El caso de Durango es interesante porque su alusión a la oposición a un Estado totalitario es tenue y sutil. En este caso, citan la Tesis aislada 20 13 200 de la Primera Sala de la Suprema Corte, donde señala que:

El Estado tiene prohibido interferir [...] debiendo limitarse a diseñar instituciones que faciliten la persecución individual de esos planes de vida y la satisfacción de los ideales de virtud que cada uno elija, así como a impedir la interferencia injustificada de otras personas [...] (Maturino-Manzanera et al, 2020a: 29-30)

Este señalamiento de la Suprema Corte es empleado para señalar la limitación que debe tener el Estado en la formación de los individuos. El Estado totalitario tiene como principal característica el buscar disolver al individuo dentro de sí, de manera que el plantearle límites es parte del combate al mismo. Si se cita esta tesis de la SCJN, es porque se supone que la acción estatal tiende a ser totalitaria. Por lo tanto, implícitamente también esta iniciativa se inscribe en esta narrativa.

Las iniciativas de Zacatecas, del Estado de México y de Tlaxcala comparten, dentro de su exposición de motivos, la aseveración de que el Estado no puede obligar a las niñas y adolescencias a participar en actividades escolares que atenten contra sus convicciones y principios morales. Esta misma frase se observa en las siete iniciativas que retoman a la Segunda Guerra Mundial.

Estas tres iniciativas, implícitamente, señalan que la impartición de clases y actividades extracurriculares con la perspectiva de género es un acto totalitario, puesto que atenta, de acuerdo a su planteamiento, contra las convicciones y fundamentos morales de las niñas y adolescencias. De esta forma, su lucha sigue estando en la narrativa del enfrentamiento contra el gobierno o la tentación totalitaria del mismo.

La tercera iniciativa de Tabasco presenta dentro de su exposición de motivos la petición de “[...] reconocer el derecho de los padres a participar de la educación de sus hijos, en libertad, sin imposiciones ideológicas de ningún tipo [...]”. (Prado-Contreras, 2020: 3) Esta expresión se da en el contexto de la defensa de la interpretación que realiza la diputada sustentante del derecho de la educación sostenido en la Declaración Universal de los DDHH. Lo que llama la atención es la expresión de imposiciones ideológicas, así como de la defensa de la libertad en la educación, por lo que sigue partiendo de una premisa de confrontación entre el totalitarismo y la libertad.

La iniciativa de Jalisco tiene un corte muchísimo más beligerante, puesto que brinca la narrativa histórica que se remonta hasta la Segunda Guerra Mundial para directamente confrontar a la entonces secretaria de gobernación federal, Olga Sánchez Cordero. En la exposición de motivos se lee:

[...] vemos con preocupación las declaraciones de la actual Secretaria de Gobernación, Olga Sánchez Cordero para imponer en los estados un modelo DEPENDENCIA educativo totalitario del Estado donde se excluya a los padres en la educación de sus hijos en contenidos que por su naturaleza son delicados, como lo son temas de educación sexual e incluso ideológicos; esto luego de que el pasado 5 de julio la titular de Gobernación dio a conocer un comunicado

donde afirma que las reformas estatales conocidas como 'PIN Parental' vulneran los derechos de niñez y adolescencia. (González-Orozco et al, 2020)

Para las personas sustentantes de esta iniciativa, el pronunciamiento y exhortación que realizó la Secretaría de Gobernación a nivel federal corrobora la narrativa presupuesta, que se trata de una acción con tendencias totalitarias. Esto explica el motivo por el que se hace referencia a la titular de dicha secretaría para personificar lo que perciben como un modelo de educación totalitaria, la que incluye la perspectiva de género. En la misma cita, señalan que esos temas son temas ideológicos, tales como lo que sustentaban los Estados totalitarios.

Esto se confirma cuando, posteriormente, en la misma iniciativa, se hace referencia al concepto de laicidad como neutralidad estatal frente a las convicciones religiosas de las personas. Bajo esta premisa, la iniciativa pretende decir que el Estado arremete contra la libertad de creencia de las personas al establecer una educación ideológica y doctrinaria. Por lo tanto, opera también esta premisa bajo la narrativa de la lucha contra un Estado totalitario.

La última iniciativa presentada es la de Baja California Sur. A diferencia de todas las anteriores, ésta es la más sutil de todas, debido a que solamente hace una aclaración respecto de lo que se entiende por educación laica. A semejanza de la iniciativa jalisciense, ésta señala que lo que se comprende como educación laica es la neutralidad del Estado en cuanto a las creencias religiosas del alumnado (y de sus familias), más que a imponer una especie de ateísmo.

Lo interesante de la iniciativa sudcaliforniana se encuentra en su argumentación en favor de la libertad de creencia. Se basan en tres principales fuentes, a saber, el filósofo del Derecho Eduardo García Máynez, el artículo 18 de la Declaración Universal de los DDHH y el artículo 24 constitucional federal.

Citan a García Máynez para plantear que el principio que sostiene a los derechos es el de la libertad y que hay derechos naturales que nacen de relaciones naturales, siendo la más paradigmática de éstas la relación entre padres y sus vástagos, estableciendo así dos puntos argumentales, tanto la defensa de la libertad como el

del derecho natural de los padres a educar en libertad a su descendencia. En la misma tónica, se cita al artículo 18 de la Declaración Universal para manifestar el derecho de la libertad de pensamiento y creencia. Finalmente, se cita el artículo 24 constitucional para afirmar el sustento nacional de dicho derecho.

Entonces, la construcción argumentativa señala que el Estado no puede involucrarse en el derecho natural de los padres a educar en libertad, con base en sus creencias, a sus hijas e hijos. El hecho de señalarlo desde la óptica de la defensa de la libertad y desde la redefinición del significado de la laicidad en la educación manifiestan ese supuesto de ver en la educación con perspectiva de género como una forma de adoctrinamiento totalitario que vulnera los derechos naturales de la sociedad.

En cuanto a las siete iniciativas restantes, no señalan, ni tampoco suponen tal piso narrativo común, puesto que su construcción discursiva sigue otra trayectoria que se seguirá revisando en el resto de apartados. Sin embargo, llama la atención que la mayoría de las iniciativas partieran, supusieran o construyeran este relato, puesto que manifiesta la manera en que tanto interpretan como buscan presentar la educación sexual integral.

La construcción discursiva de estas iniciativas, entonces, encuadra su disputa política en una lucha en favor de la libertad de creencia y de educación de las hijas e hijos en contra de un gobierno totalitario que busca ideologizar y adoctrinar a las niñas y adolescencias. Por ello, discursivamente se arrojan la bandera de la defensa de los derechos humanos frente al embate totalitario del gobierno como mecanismo discursivo para llevar adelante su agenda política y legislativa.

La perspectiva de género denostada

Tal como se revisó en el capítulo 1, la propuesta del PIN Parental se encuentra enmarcada en una lucha histórica alrededor de la educación sexual. Pese a que en un primer momento la educación sexual nace como una propuesta eugenésica de higiene social, lejana de los feminismos y de los movimientos de las sexodisidencias; conforme fue transitando la lucha de derechos, la educación

sexual terminó por estar íntimamente ligada con las perspectivas y enfoques de género.

Esto explica que la disputa contemporánea se distinga de la antigua por ser una respuesta política y social reactiva a los triunfos de grupos antipatriarcales. Por eso es que, aunque permanezcan dos de los principales tres argumentos históricos contrarios a la educación sexual, a saber, que esta información vulneraba la inocencia de la niñez y que la educación sexual brincaba el derecho de los padres a educar a sus hijos e hijas de acuerdo a sus propias convicciones y criterios (Zimmerman, 2015), el que se añade es el de la concepción naturalista y esencialista del género.

Por eso es que las iniciativas emprenden dos tiros en este frente, denostando por un lado a la perspectiva de género, y por otro lado planteando su propuesta o visión de educación sexual. De manera que se van a analizar las dos trayectorias discursivas usadas por las iniciativas para fortalecer su postura de defensa de la concepción naturalista de género.

La perspectiva de género tildada de ideología no científica

17 iniciativas, dos participaciones en pleno y la reforma aprobada en Aguascalientes hablan de forma explícita de la perspectiva de género. Puesto que la armonización de las legislaciones locales en tema de educación responde a la reforma federal que incluyó la perspectiva de género como parte de los contenidos, estas iniciativas responden planteando su oposición a la misma. En términos generales, los documentos que la abordaron lo hicieron de una forma peyorativa.

Las iniciativas de Querétaro del 28 de enero, de Chihuahua del 4 de febrero, de Hidalgo del 12 de marzo, Tabasco del primero de agosto, Oaxaca del 11 de agosto, Tabasco del 17 de septiembre y la de Tlaxcala del 22 de septiembre reproducen la siguiente cita:

Existen leyes que recientemente han aprobado para obligar a los niños a recibir educación con perspectiva de género y demás materias que no gozan de estudios científicos que prueben su validez, es que he venido a presentar una iniciativa legislativa para que los padres ejerzan el Derecho de autorizar las

materias, talleres o charlas puedan llevar o asistir [...] las que contengan contenidos relacionados con la perspectiva de género, derechos sexuales y reproductivos. (Méndez-Álvarez, 2020: 4; Sáenz-Moriel, 2020: 5; Aceves-Calva, 2020: 5-6; Sepúlveda del Valle, 2020a: 15; Díaz-Alcázar et al, 2020: 5; Sepúlveda Del Valle, 2020b: 5; Vera-Díaz, 2020: 3-4)

Este párrafo presenta uno de los argumentos que sostiene la supuesta validez o legitimidad del cerco educativo parental. El argumento consiste en presentar la pretendida invalidez científica de la perspectiva de género para que de esta forma se pueda defender que el discurso de verdad ofrecido por los padres y madres de familia tiene mayor validez que el propuesto desde la perspectiva de género.

El alcance de la perspectiva de género, pretendidamente sin validez científica, contempla las materias, talleres o charlas relacionados tanto con la perspectiva de género como con los derechos sexuales y reproductivos. Así, se refleja la vinculación percibida entre la perspectiva de género y la lucha en favor de los derechos sexuales y reproductivos, para que, de un plumazo, la falta de validez científica descalifique las reivindicaciones y los logros de dichos movimientos.

El argumento se sostiene en que “no gozan de estudios científicos que prueben su validez”, es decir, la supuesta falta de literatura científica sobre el tema. Llama la atención porque estos grupos amparan su visión naturalista/esencialista, algo ajeno a la ciencia, la cual funciona desde el pensamiento crítico y modelos de cuestionamiento y comprobación del conocimiento previo. La paradoja consiste en que bajo una imagen de defensa científica sostienen una visión acientífica, sino es que incluso anticientífica.

Primero que nada, parece que la visión de la ciencia que estas iniciativas tienen se reduce a los libros de texto de biología de nivel básico e intermedio educativo. Esto implica que su visión de la ciencia se reduce a cierto extracto del compendio de los descubrimientos y conocimientos disponibles acerca de la biología, anatomía y fisiología humana.

El primer problema se manifiesta al considerar el primer lente usado para ver los conocimientos producto de la ciencia. Este lente con el que se observan tanto los

conocimientos como las formas en que se accede al conocimiento tiene por nombre 'epistemología'. En este caso, las personas proponentes de las iniciativas exponen una epistemología acrítica, puesto que su visión de la sexualidad responde a lo que ya se ha analizado aquí: Una visión naturalista y esencialista.

Al suponer la genitalidad y determinismo fisiológico como base de la sexualidad humana, al mismo tiempo que excluir lo social y cultural como elemento intrínseco de la sexualidad humana, se llega a reduccionismos que impiden comprender este fenómeno de forma más precisa. Por eso es que, pese a que más adelante se observará que estos grupos consideran a las ciencias sociales como rama académica con estatus de ciencia, en realidad desconocen los conocimientos que han aportado las disciplinas que abordan la realidad social.

Viendo tal contradicción entre lo que entienden de ciencia respecto de lo que dicen sobre ella es factible asegurar que todo lo que no confirme o refuerce su visión de mundo es visto como no científico. Por esto es que antes que intentar comprender los problemas sociales para atacarlos y resolverlos, primero se busca reforzar la propia visión de mundo.

Es interesante que se use a la ciencia como el marco de referencia que socialmente se acepte como discurso de verdad válido para cualquier campo de la vida. Por eso es que apelan a la falta de discurso científico, según su visión del mismo, para asegurar que la perspectiva de género es falsa. Por lo tanto, siguen un parámetro contemporáneo de la producción de discurso de verdad: Si algo no cabe dentro del discurso social delimitado como científico, entonces es falso.

Otras iniciativas que también etiquetan a la educación basada en la perspectiva de género como ideológica son las de Durango del 11 de marzo, Veracruz del 7 de julio, Michoacán del 2 de septiembre, Tabasco del 17 de septiembre y la de Tlaxcala del 22 de septiembre; además de las participaciones en el pleno de Veracruz del 7 de julio y la de Sinaloa del 29 de octubre.

La iniciativa de Durango del 11 de marzo continua en la misma línea que los anteriores documentos analizados, puesto que argumentan que, si la educación no

tiene validez científica, entonces, es legítima la oposición de los padres y madres de familia a que sus hijos e hijas reciban tal educación. Se lee que:

Existen temas que se imparten o se llegan a impartir dentro de los planteles escolares que no tienen ningún sustento ni validez científica, por lo que resulta totalmente legítima la oposición de todo progenitor a que su hija o hijo reciba dicha información como parte de su preparación académica. (Maturino-Manzanera, 2020: 31)

Por su parte la participación en la plenaria del congreso estatal de Veracruz del 7 de julio sitúa su disputa política como una respuesta a la legitimidad que adquirió la perspectiva de género como parte de los planes de estudio al ser elevada a nivel constitucional. De ahí que el entonces diputado Gonzalo Gúizar Valladares dijera que:

No estamos en contra [...] en lo que establece la reforma reciente de la Constitución General de la República, en su artículo 3°, que se incorporó a los planes y programas de estudios la perspectiva de género y una orientación integral, tales como la educación sexual y reproductiva; sin embargo, desde nuestra opinión, dichas materias no gozan de estudios científicos suficiente que prueben su validez y que, en consecuencia, se consideren aptas para impartirlas desde una temprana edad. (Gúizar-Valladares, 2020a: 22)

En su exposición muestra congruencia al señalar que su propia perspectiva es sesgada y subjetiva, es decir, que se trata de una opinión y no de una certeza o de una postura que responde a un conocimiento verificable. Esto significa que su fundamento para plantear que la perspectiva de género no tiene validez científica es una opinión y no una investigación detrás que corrobore la existencia de literatura científica sobre el tema.

Esto significa que la posición que se pronuncia a favor de la defensa de la ciencia sostiene su argumentación desde opiniones y prejuicios antes que en investigaciones y datos contrastados y verificables. Por lo menos se concede que el diputado en cuestión fue honesto en admitir que parte de una opinión antes que de un conocimiento o certeza.

El entonces diputado veracruzano presentó en plenaria la propuesta que el PES proponía para dicha entidad federativa en favor del PIN Parental, en la cual se lee

que: “[...] al no hacernos cargo de esta situación, se podría permitir una mayor confusión en el entorno del menor, al tratarse de temas subjetivos y no científicos.” (Gúizar-Valladares, 2020b: 24)

Apelando a la concepción hegemónica de la condición de minoría de edad movilizadora en la visión de mundo propuesta por estas iniciativas, se exagera el supuesto riesgo que implica la educación sexual. El documento analizado señala que la perspectiva de género y los derechos sociales y reproductivos son temas subjetivos, es decir, tendenciosos con fines particulares, y no científicos, es decir, falsos.

Estos temas al ser presentados como falsos y tendenciosos con fines políticos perniciosos, de acuerdo con las personas proponentes del veto parental, entonces son visto como peligrosos. Si a esto se añade que las personas menores de edad son presentadas como dependientes y sin ninguna posibilidad de ejercer criterio propio, entonces se concluye que estos temas van a confundir a las niñas y adolescencias.

Pero la iniciativa veracruzana no se queda ahí, pues sigue diciendo que:

[...] Lejos de decirse que se trastoca el interés superior del menor, la presente iniciativa busca proteger dicho principio, al propiciar que el menor reciba la educación en esos rubros por parte de sus madres o padres que así lo deseen; pues sería más perjudicial para el menor recibir información distinta, que lejos de dotarle del conocimiento necesario lo confunda más. (Gúizar-Valladares 2020b: 24)

Al plantear tanto que la educación basada en la perspectiva de género y en los derechos sexuales y reproductivos es ideología subjetiva, y que las personas menores de edad son incapaces de ejercer criterio propio, entonces se presentan como garantes del interés superior del menor. El hilo desde el cual se deshila esta argumentación se encuentra en la frase “sería más perjudicial para el menor recibir información distinta”.

Su postura se devela como ideológica debido a que descalifican como ideológicos los conocimientos y aportaciones en temas de derechos humanos y de perspectiva

de género sin conocer tanto su validez como sus propios argumentos. Presentan su propia mirada como una cerrada que observa como una amenaza la información distinta a la que disponen o que reproducen con las niñas y adolescentes.

Por eso es que el supuesto interés superior del menor que defienden es en realidad lo que ellas y ellos definen como lo mejor para el menor, es decir, que se trata de una imposición de visión de mundo sobre ellas y ellos. Esta es la forma en que funciona la producción y reproducción del discurso de verdad sobre la sexualidad, porque lo que buscan es mantener a las personas menores de edad cautivas recibiendo exclusivamente el discurso de verdad promovido, aprobado y defendido por estos grupos.

Además de estas iniciativas, otro grupo que comprende las de Hidalgo del 12 de marzo, Oaxaca del 11 de agosto, Michoacán del 2 de septiembre, Tabasco del 17 de septiembre, Tlaxcala del 22 de septiembre, así como también la participación en el pleno de Sinaloa del 29 de octubre reproducen una misma cita que abona a considerar a la perspectiva de género y a la educación sexual como contenidos no científicos:

Los centros educativos deben entregar un informe de los talleres, actividades extracurriculares, pláticas o programas educativos del grado que cursan sus hijos al inicio del curso escolar a fin de que los padres de familia puedan informarse y tengan la más amplia libertad de elegir la educación de sus hijos sobre temas que no son propios de la educación científica. (Aceves-Calva, 2020: 8-9; Díaz-Alcázar et al, 2020: 6; Anaya-Ávila, 2020: 10; Sepúlveda del Valle, 2020b: 6-7; Vera-Díaz, 2020: 7-8; Villalobos-Seáñez, 2020: 25)

Como parte de su propuesta o definición del PIN Parental, estos documentos legales señalan que la educación sexual, la perspectiva de género y contenidos educativos concernientes a los derechos sexuales y reproductivos no pertenecen a la educación científica. De esta forma definen los contenidos a los que busca abarcar el veto educativo parental, como aquellos “temas que no son propios de la educación científica”.

Vale la pena preguntar si las materias de cívica y ética o las de orientación, o incluso, las de educación física también puedan ser alcanzadas debido a que se puede

constatar que no forman parte de “la educación científica”. Al notar que muy posiblemente las facciones proponentes del PIN negarían tal afirmación, se observa que esta adjetivación es facciosa y arbitraria.

Las propuestas y participaciones legislativas no solamente acusan a la perspectiva de género de ser contenido subjetivo no científico, sino que dan un paso más allá, puesto que la nombran como ideológica. En estos documentos, la acepción que se usa para entender el concepto de ideología es el de discurso o conjunto de discursos tendenciosos, sesgados y con intenciones y connotaciones políticas particulares.

Este apelativo, el de etiquetar a la educación sexual como ideológica, aparece en la iniciativa de Baja California del 26 de febrero. No enuncia el conocido marco de referencia discursivo de ‘ideología de género’, sin embargo, en un par de pasajes equivale a la educación sexual como contenido o enseñanza de carácter ideológica. Un primer pasaje donde se observa esta situación es el siguiente:

Actualmente, se han generado contenidos educativos con perspectiva de género y demás materias ideológicas que no gozan de estudios científicos que prueben su validez, por ello esta iniciativa, en resonancia a otras similares que se han estado presentado por diversos diputados de otras entidades del país y otros países, promueve y propone la ampliación de garantías para el derecho humano a la educación. (Vásquez-Hernández, 2020: 12)

En esta iniciativa conscientemente se hace uso de la forma de argumentación de anteriores propuestas legislativas de otros estados, puesto que se hace referencia a los esfuerzos de correligionarios de su causa en tales lugares. También se emplea el supuesto argumento de la inexistencia de estudios científicos que validen la perspectiva de género.

Al introducir la dimensión política que evoca el marco de referencia discursivo “ideología”, la iniciativa abre el frente político, por eso dice “[...] promueve y propone la ampliación de garantías para el derecho humano a la educación”. (Vásquez-Hernández, 2022: 12) De esta forma invierte los términos de la lucha para presentar su postura como una defensora de derechos y de la educación basada en el conocimiento científico cuando niega tanto el acceso a la información y cierra la

puerta al conocimiento científico basándose en prejuicios y criterios sin bases o premisas científicas, sino parece ser que nacen de la ignorancia.

En un segundo momento, mientras explica las pretensiones que tiene la iniciativa respecto de las prerrogativas de los padres y madres de familia, señala que:

Bajo este efecto los padres ejercerán y poseerán diversos derechos: • Involucrarse en la educación de sus hijos conociendo sus contenidos. • Contar con el derecho de acceso a la información sobre cualquier curso, taller, charla, conferencia, encuesta o similar a los anteriores que se practique en la escuela de sus hijos que contengan contenidos relacionados con la perspectiva de género, derechos sexuales y reproductivos, o de otro tipo ideológico, doctrinal o religioso apartado del programa de estudio. (Vásquez-Hernández, 2020: 15-16)

En este caso, las materias que busca abarcar el veto parental educativo son los relacionados con el enfoque de género y con los derechos sexuales y reproductivos. Posteriormente procede a establecerlos en el mismo campo semántico que la información ideológica, doctrinal y hasta religiosa. De forma sorprendente, plantea como equivalentes temas de derechos humanos con supersticiones o convicciones éticas subjetivas, personales, no comprobables, ni muchísimo menos cuestionables para sus adherentes.

La paradoja se intensifica cuando se revela que las bases o premisas, las cuales ya se han dado cuenta en este texto, parten de creencias y visiones del mundo irracionales y anti científicas. Esto se debe a que estas iniciativas no buscan defender al conocimiento científico o el avance de los derechos humanos, sino antes bien, quieren conservar un status quo de relación de poder y una visión de mundo en el tema de la sexualidad movilizado mediante la producción y reproducción del discurso de verdad sobre tal área de la vida humana.

Pese a la existencia de esta paradoja, otras iniciativas tales como las del Guerrero del 5 de marzo, la de Durango del 12 de mayo, la reforma de Aguascalientes aprobada el 25 de mayo, la de Zacatecas del 29 de agosto y la de Baja California Sur del 19 de noviembre movilizan el concepto de ideología para hacer referencia a

la perspectiva de género y a la educación sexual basada en los derechos sexuales y reproductivos.

Las iniciativas de Guerrero, al promover la perspectiva de la familia, mencionan el tema del supuesto derecho superior de los padres y madres de familia para educar a las niñas y adolescencias. La primera iniciativa expresa que:

[...] El Estado garantizará el derecho de los padres y su libertad inalienable e irrenunciable de los mismos a decidir de manera primordial, sobre la educación que recibirán sus hijos; asimismo garantizará que los poderes del Estado respeten su derecho a educar a sus hijos bajo los principios, valores, creencias y religión que estimen convenientes, absteniéndose de imponer ideologías que interfieran con este derecho, siendo únicamente el Estado coadyuvante en la formación académica de los mismos. (Oviedo-Herrera, 2020a: 12)

Continuando con la narrativa previamente expuesta de lucha en favor de la libertad en contra del Estado totalitario, defienden el derecho privilegiado de los padres y madres de familia para que fuera su criterio, su marco moral, el que delimitara la información a la que accedan las niñas y adolescencias. Para poder hacerlo, califican al Estado como un Estado totalitario que impone su ideología a la sociedad.

Ahora se entiende a qué supuesta ideología apuntan estos documentos, a la que defiende los derechos sexuales y reproductivos. Por eso es que la lucha por la libertad se revela, en su narrativa, como la lucha contra el Estado totalitario ideólogo de género. De esta forma presentan al Estado y a la perspectiva de género para hacer plausible su narrativa.

La segunda iniciativa menciona que:

[...] Los poderes del Estado respetarán el derecho de los padres a educar a sus hijos bajo los principios, valores, creencias y religión que estimen convenientes, absteniéndose de imponer ideologías que interfieran con este derecho, siendo únicamente el Estado coadyuvante en la formación académica de los mismos. (Oviedo-Herrera, 2020b: 15)

De forma más simple presenta el mismo argumento que la primera iniciativa. En este documento se observa más claramente el propósito al que aspiran estas iniciativas, el rebajar las prerrogativas del Estado para que los padres y madres de

familia se tornen legítimos enunciadores monopólicos del discurso de verdad sobre la sexualidad. Esto se logra al manifestar que el papel del Estado es el de coadyuvar a la educación de las niñas y no el papel de rectoría en la educación que tiene en el caso mexicano.

El caso de la iniciativa panista de Durango del 12 de mayo es uno aparentemente inconexo, pero a la luz de la discusión presentada aquí, adquiere mayor comprensión. Esta iniciativa busca asegurar que la educación estatal tenga por objetivo la unión de los mexicanos. Desentonando con el resto de documentos, persigue homogeneizar a la sociedad mexicana para aspirar al desarrollo y crecimiento nacional, es decir, apostarle a un modelo educativo que tienda al totalitarismo estatal. Por eso dice:

La educación pública será laica y gratuita; su objetivo será el pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades de los estudiantes; promoverá la conservación y difusión del patrimonio artístico, histórico, científico y cultural de Durango; estimulará el pensamiento crítico e impulsará el conocimiento y respeto de los derechos humanos, el amor a la patria y a Durango, la unión de los mexicanos, los valores, la idiosincrasia nacional que nos distingue de otras sociedades, la solidaridad, la justicia, la democracia y la tolerancia, la igualdad de género, la preservación de la naturaleza, el respeto a la ley y se mantendrá libre de cualquier doctrina e ideología que confronte a la sociedad. (Maturino-Manzanera et al, 2020: 70)

Apelando al principio de laicidad que forma parte del Estado moderno mexicano, al tiempo que señalando como principio educativo el desarrollo de las personas educandas, procede a señalar que la educación debe buscar el “respeto de los derechos humanos, el amor a la patria [...], la unión de los mexicanos, los valores, la idiosincrasia nacional que nos distingue de otras sociedades”. (Maturino-Manzanera et al, 2020: 70)

Los propósitos que el Estado laico, es decir, tanto aconfesional como liberal, republicano y federativo son etnocéntricos y homogeneizantes de la sociedad mexicana. Estos son el amor a la patria, la unión de los mexicanos y la forma de pensar propia del país. En otras palabras, lo que la educación debe buscar es preservar el status quo, sino es que homogeneizar a la cultura nacional, en lugar de

brindar las herramientas para una sociedad mejor, más segura y que brinde mejores oportunidades para una vida mejor.

Para lograr tales propósitos se apela al principio de laicidad del Estado, para asegurarse que éste se “mantendrá libre de cualquier doctrina e ideología que confronte a la sociedad”. (Maturino-Manzanera et al, 2020: 70) Comprendiendo el contexto de la lucha porque en la educación se garantice la laicidad y el propósito de la unidad nacional se revela el verdadero propósito de impedir que la perspectiva de género, tildada como una ideología que confronta a la sociedad, forme parte de los planes de estudio.

Apelando a la unidad nacional, argumento con tintes totalitarios antes que liberales o garantes de los derechos humanos, se busca generar el cerco parental educativo a los temas de derechos sexuales y reproductivos, a la perspectiva de género, entre otros contenidos. El argumento, de base etnocéntrico porque supone que el estado de las cosas de la cultura o nación propia son las mejores y que, por eso, se deben defender, entonces se asume como legítimo, porque pretende defender los mejores intereses de la sociedad.

En este mismo tenor se pronuncia un fragmento de la reforma aprobada en Aguascalientes, al señalar que la educación en el estado es “laica, al mantenerse por completo ajena a cualquier doctrina religiosa, política o ideológica.” (Orozco-Sandoval, 2020: 27) Es decir, que resume en una frase el argumento que apela a la laicidad y que presenta a la educación sexual como discurso ideológico, poniéndola en el mismo campo semántico que a las doctrinas religiosas y políticas o ideológicas (en su acepción política).

Vale la pena resaltar que en la Reforma hidrocálida lo que se aprobaba era el veto parental educativo, de modo que el contexto interno del documento está encaminado a sostener este mecanismo jurídico en la legislación. De ahí que el hablar de la perspectiva de género como ideología está presente y funciona como un argumento más para sustentar la medida introducida en la ley.

Otra iniciativa que tímidamente busca legislar para dejar una base jurídica para el veto parental es la de Zacatecas del 29 de agosto. En este documento también se apela al Estado laico para impedir que la educación pública albergue la perspectiva de género como eje educativo. Por eso dice:

Asimismo, el artículo 3o. establece que la educación impartida por el Estado debe ser laica, lo que significa que ha de mantenerse al margen de toda creencia religiosa, respetando las convicciones de los estudiantes y promoviendo en todo momento una formación humana integral, libre de toda pretensión de adoctrinamiento ideológico. (Correa-Valdez, 2020: 125)

En este caso el significado que se le da a la expresión “educación impartida por el Estado debe ser laica” es la neutralidad respecto de las convicciones y creencias. Retomando la definición que se discutió previamente en la presente tesis, se entiende que el laicismo es el comprender que el fundamento de la vida política es la soberanía popular (Blancarte, 2001), los derechos humanos y todos aquellos valores que la sociedad se da a sí misma a través de su constitución, Carta Magna o proyecto de nación.

Esto significa que el laicismo no consiste solamente en la neutralidad estatal respecto de la religión, sino en la supremacía de los valores de la esfera cívica, pública y política por sobre los privados de las creencias morales. De ahí que el Estado laico antes que comprometerse con la neutralidad religiosa, se compromete con los derechos humanos y los valores del bienestar social mediante los frutos que la ciencia haya dado para la humanidad.

Por lo tanto, el primer error de esta noción de laicidad es que, paradójicamente, se le quiere implementar para sostener una visión parcial y sesgada que favorece al discurso de verdad sobre la sexualidad que es esencialista, patriarcal, heteronormado y teleológico.

Pero los errores no terminan ahí, porque se manifiesta una interesante contradicción, porque se apela a las convicciones y creencias de las personas menores de edad para oponerse a la educación sexual. La contradicción consiste en que, por un lado, se defienden las convicciones de las personas menores de

edad, mientras que, por otro lado, se les impide acceder a información que contraste con lo que han tenido al alcance en su casa, de modo que tengan la posibilidad de formarse y ejercer su propio criterio.

La contradicción funciona cuando se supone que las convicciones de las niñas y adolescencias es la misma que las de sus padres y madres. Esto se logra partiendo de la concepción ya reconstruida aquí de las niñas y adolescencias como sujetos-objetos incompletos, dependientes, vulnerables e irracionales. Pero, si se piensa en el caso de que una persona menor de edad quiera acceder a la educación sexual, entonces no tendría razón de ser la lucha de los padres y madres.

Finalmente, la propuesta legislativa de Baja California Sur del 19 de noviembre redondea la denostación de la educación sexual basada en la perspectiva de género y en los derechos sexuales y reproductivos al referirse a ella de la siguiente manera: "[...] ideologías a las que además se suman otros factores de riesgo como las drogas, acoso, abuso, inseguridad, entre otros." (Montaño-Ruiz et al, 2020: 7)

De manera que la perspectiva de género es denostada como un discurso ideológico, no científico, tendencioso y con fines políticos partidistas ulteriores, el cual es visto como un riesgo equivalente a las drogas, al acoso o a la inseguridad. Con esta denostación es claro el motivo por el que estos grupos logran granjearse cierto apoyo popular, porque muestran a la perspectiva de género como si fuera una información perniciosa para la salud y el bienestar de las niñas y adolescencias.

En esta construcción argumentativa, su postura es manifestada como una defensora de derechos, sobre todo de la libertad, y de la salud e integridad de las personas menores de edad. En este sentido, el cerco educativo tiene como fin el sostener tanto el discurso de verdad de la sexualidad frente a un competidor con mayores credenciales científicas y sociales como lo es la perspectiva de género.

Eso explica el motivo por el que la argumentación en contra de la perspectiva de género consiste en invertir sus virtudes y credenciales, a saber, su validez científica, su importancia social y su conexión con la protección de la progresividad de derechos. Frente una lucha que cada vez se muestra más perdida, los recursos

retóricos son enfilados para dar esta batalla de revertir los avances que, a nivel jurídico, a nivel científico y a nivel social está teniendo la perspectiva de género.

La educación sexual es reducida a instrucción sexual normativa

En el anterior subapartado se analizó el concepto que estas iniciativas construyen y movilizan acerca de la perspectiva de género y de la educación basada en los derechos sexuales y reproductivos. Este análisis manifiesta el cuestionamiento de las bases que sostiene a dicha perspectiva a nivel epistemológico (validez científica), a nivel político (el apelar al Estado laico) y a nivel social (su contribución social).

Para sostener su crítica a las bases de la educación sexual, también se dirige el ataque contra lo que se pudiera llamar *la educación sexual realmente existente*, es decir, los talleres, conferencias, charlas y eventos que se han realizado a nivel básico y medio superior acerca de la sexualidad. De esta forma se realiza una falacia en lógica informal llamada “hombre de paja”, porque se construye discursivamente un objeto “a” que representa a un objeto “b” para que al atacar a “a” se presente, discursivamente, como si se atacara a “b”.

En este caso, las críticas se realizaron a los esfuerzos que los organismos públicos y las organizaciones de la sociedad civil han realizado para tratar de paliar los problemas que a nivel de salud reproductiva el país enfrenta. De modo que, al cuestionar estos insuficientes pero necesarios esfuerzos, se busca derribar a todo el planteamiento de la educación sexual integral.

Fueron once iniciativas y una participación en pleno las que realizaron esta maniobra discursiva. Estos documentos presentan lo que entienden por educación sexual con el objeto de delimitar lo que consideran que debe ser la misma, los fines u objetivos que debe perseguir y cumplir, así como para agrupar todo lo que en ella entre para cuestionar su eficacia con los fines previamente propuestos.

Las iniciativas de Querétaro del 28 de enero, de Nuevo León del 29 de enero, de Chihuahua del 4 de febrero, de Hidalgo del 12 de marzo, de Veracruz del 7 de julio, de Tabasco del 1 de agosto, de Oaxaca del 11 de agosto, de Tabasco del 17 de

agosto y la de Tlaxcala del 22 de septiembre reproducen la siguiente cita en el contexto de su definición del PIN o veto parental educativo:

[...] No afecta los contenidos esenciales y formativos de los alumnos como lo son las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales, está enfocado a aquellos talleres de sexualidad impartidos en los colegios que han demostrado su fracaso durante más de 20 años. (Méndez-Álvarez, 2020: 5; Leal-Segovia, 2020: 5; Sáenz-Moriel, 2020: 5-6; Aceves-Calva, 2020: 6; Gúizar-Valladares, 2020: 24-25; Sepúlveda del Valle, 2020a:14; Díaz-Alcázar et al, 2020: 5; Sepúlveda del Valle, 2020b: 5; Vera-Díaz, 2020: 4)

Al hablar del alcance del veto parental educativo, delimitan que dicha medida respetará a contenidos “esenciales y formativos”, en los cuales incluyen a las matemáticas, a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. En este sentido, la medida no busca aplicarse a materias consideradas como no relacionadas directamente con la educación sexual o la perspectiva de género.

Aquí reaparece la crítica acerca de la validez científica de la educación sexual basada en la perspectiva de género. De forma paradójica se acusa a la educación sexual de carencia de rigor científico, al mismo tiempo que se expresa la validez científica de las ciencias sociales. Resulta interesante el tratar de discernir el motivo por el que materias como historia o relacionadas con la cívica y ética sean calificadas como científica y pedagógicamente validas frente a la educación sexual integral.

En la última parte del pasaje citado se encuentra la materialización de lo que estos grupos se oponen, a saber, los talleres de sexualidad impartidos en las escuelas. La oposición se presenta de carácter utilitarista, es decir, que el cuestionamiento aparece discursivamente como el cuestionamiento a la eficacia de los talleres frente a indicadores que en otras citas se mostrarán más visiblemente.

Sin embargo, ahora aparece claramente lo que entienden por educación sexual integral, pues estos grupos la ven reducida a sus experiencias con los talleres de sensibilización y divulgación de información para ejercer la sexualidad con protección. Evidentemente estos talleres tienen una penetración mínima respecto

del impacto que causan materias fijas en los planes de estudio de la educación básica, por lo que pedir los mismos resultados resulta bastante arriesgado.

En la misma tónica, la iniciativa panista de Baja California del 26 de febrero presenta de forma más comprensible lo que entiende por el propósito de la educación sexual y de los esfuerzos tales como los talleres, expresando lo siguiente:

[...] PIN Parental, no afecta los contenidos esenciales y formativos de los alumnos como lo son las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales, incluyendo en estas últimas la educación sexual, entendiéndose al conocimiento y funcionamiento de los aparatos reproductores femenino y masculino, prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual. (Vásquez-Hernández, 2020: 16-17)

En este documento se incluye a la educación sexual dentro de las ciencias naturales, de modo que excluye a la perspectiva de género en tanto posición epistemológica que considera a la sexualidad humana como un fenómeno que va más allá de la fisiología y corporalidad biológica humana. Esto también implica que se acepta la asignación esencialista del binario, excluyendo la inteligibilidad de otros cuerpos que no encajan en tal binario, cuerpos realmente existentes, de modo que se asume una postura esencialista binaria acrítica.

Seguida de esa delimitación se procede a definir a la educación sexual como “[...] al conocimiento y funcionamiento de los aparatos reproductores femenino y masculino, prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual.” (Vásquez-Hernández, 2020: 16-17) En este sentido, se refuerza tanto el binario como la teleología reproductiva de la concepción esencialista de la sexualidad humana, al mismo tiempo que se incluyen aspectos de salud y planeación tales como la prevención de los embarazos no deseados y de las enfermedades de transmisión sexual (ETS).

De esta manera se acota que la educación sexual que en Baja California se aprueba es aquel que reproduzca el binarismo sexogenérico y que esté encaminado a enseñar la mera biología y fisiología de los cuerpos humanos. El añadido proveniente del cuidado de la salud es el brindar información para la prevención de embarazos no deseados y de las ETS.

El problema es que, tal como sucedió en la primera etapa histórica de la educación sexual, al excluir los elementos históricos y sociales de la sexualidad, así como el centrarse exclusivamente en la fisiología humana, temas como la identidad de género propia, la orientación sexual, el ejercicio responsable, libre y seguro de la sexualidad; así como la realización personal quedan excluidos de tan importante clase. Lo mismo aplica para los temas de violencia sexual y por motivos de género.

Pero, la crítica a lo que entienden por educación sexual no termina ahí, porque las iniciativas de Querétaro del 28 de enero, Nuevo León del 29 de enero, Hidalgo 12 de marzo, Veracruz 7 de julio, Tabasco del 1 de agosto, Oaxaca del 11 de agosto, Tabasco del 17 de septiembre y la de Tlaxcala del 22 de septiembre abundan en su definición del veto educativo parental con lo siguiente:

[...] taller sobre derechos sexuales y reproductivos, perspectiva de género, talleres de sexualidad y otros que además no han demostrado ninguna eficacia para la reducción de las tasas de embarazo adolescente, prevalencia de enfermedades sexuales y disminución de abusos sexuales a temprana edad, en los últimos años en México. (Méndez-Álvarez, 2020: 5; Leal-Segovia, 2020: 6; Aceves-Calva, 2020: 7; Gúizar-Valladares, 2020: 25; Sepúlveda del Valle, 2020a: 15; Díaz-Alcázar et al, 2020: 5; Sepúlveda del Valle, 2020b: 5; Vera-Díaz, 2020: 5)

En este fragmento se profundiza de manera más específica en lo que se pretende que el veto educativo parental abarque, puesto que se esboza una lista de las actividades señaladas. Básicamente se toca a toda charla, actividad o taller que tratara sobre derechos sexuales y reproductivos, perspectiva de género y concientización acerca de la salud sexual. Todas estas actividades son a las que se busca hacer frente desde la figura del PIN.

La invalidación de estas actividades enunciadas consiste en la supuesta falta de eficacia respecto de la reducción de los embarazos adolescentes, el mantenimiento de las tasas de contagio de las ETS y respecto de la falta de disminución de abusos sexuales a personas menores de edad. En este sentido, la crítica consiste en señalar que no ha cumplido los objetivos que tales esfuerzos tenían.

El problema surge cuando se cae en la cuenta que los talleres y charlas esporádicas sobre los temas de salud sexual, derechos sexuales y reproductivos, así como de la propia perspectiva de género tienen poco alcance frente a las condiciones económicas, sociales y estructurales de las niñas y adolescencias en México. Responsabilizar la falta de avance en estos rubros a los talleres es tanto arriesgado como desmesurado, porque se cree que con solamente una campaña de sensibilización sobre estos temas es más que suficiente para que haya cambios de largo alcance.

La lógica de esta argumentación es endeble, puesto que se busca cuestionar la validez de los esfuerzos en materia de educación sexual con base en los pocos avances de largo alcance en temas de embarazos no deseados, salud sexual y de abuso sexual a personas menores de edad sin tomar en cuenta que es uno de los escasos esfuerzos en dicha materia. La difusión de información es vital para el combate de estos problemas sociales, pero no es la única acción necesaria.

Si se invirtiera la lógica de esta argumentación se podría ver que, si ni aun con estas acciones se han podido producir logros profundos, entonces es necesario redoblar esfuerzos. Los indicadores muestran que es necesario emprender más planes, proyectos y actividades para resolver estos tres grandes, pero no únicos, malestares que enfrentan las infancias y adolescencias.

Resultaría interesante saber las métricas y datos que disponen los grupos promotores del veto educativo parental para argumentar que el quitar las acciones que buscan capacitar a las niñas y adolescencias en estos temas es más benéfico que el mantener tales acciones. Por otro lado, cabría la pregunta de las opciones que tienen estos grupos para sustituir los talleres, charlas, conferencias y demás acciones a fin de resolver estas situaciones problemáticas.

Estos grupos parece ser que ven como cosa menor el divulgar la información entre las niñas y adolescencias acerca del uso de preservativos, pues señalan las iniciativas de Querétaro del 28 de enero, Nuevo León del 29 de enero, Chihuahua

4 de febrero, Baja California del 26 de febrero, Hidalgo 12 de marzo, Veracruz 7 de julio y la de Oaxaca 11 de agosto que:

Este tipo de talleres responden a un modelo obsoleto que no ha funcionado que pretende disminuir la fecundidad en adolescentes, dando como solución el uso de anticonceptivos y preservativos y que además erotizan a los menores en las escuelas y colegios. (Méndez-Álvarez, 2020: 5; Leal-Segovia, 2020: 6; Sáenz-Moriel, 2020: 6; Vásquez-Hernández, 2020: 18; Aceves-Calva, 2020: 7; Gúizar-Valladares, 2020: 25; Díaz-Alcázar et al, 2020: 5)

En esta cita, los grupos proponentes del veto educativo parental presentan a los talleres de sensibilización y divulgación de sexualidad como obsoletos, puesto que señalan que la información que presentan tales talleres como los anticonceptivos son ineficientes. Esto significa que para estos grupos los preservativos no son una solución suficiente, de modo que o bien tendrían que añadir más soluciones al arsenal del que disponen dichos talleres, o bien tendrían que dejar de brindar información sobre preservativos y anticonceptivos por ser malas soluciones.

La última parte de la cita es esclarecedora para comprender su sentido, puesto que señala “además erotizan a los menores en las escuelas y colegios”. Esto significa que, para estos grupos, el mero hecho de brindar información sobre la sexualidad a las personas menores de edad equivale a incentivarles o motivarles a tener relaciones sexuales. Por ende, se puede observar que para estos grupos la información brindada por la educación sexual es *per se* negativa y perniciosa.

Siendo congruentes con su visión de la minoría de edad y de la relación entre moralidad y sexualidad, para estos grupos la educación sexual es moralmente negativa porque su mera existencia representa un motivante para el ejercicio de la sexualidad moralmente negativa para niñas y adolescencias. Por eso es que no puede ser solución el dar información sobre la sexualidad, sino que, consecuentemente, la única solución que ven estos grupos es el reforzar el discurso de verdad sobre la sexualidad en la que ésta se brinda por los padres y madres, que aboga por la abstinencia hasta el matrimonio heterosexual en el que es usada la sexualidad para la reproducción.

Al tener clara, entonces, la visión de mundo propuesta y defendida por estos grupos sobre el papel de la educación sexual, es clara porque su negativa va a permanecer siempre de forma rotunda, porque ante la falta de resultados avasalladores que evidentemente los pocos esfuerzos no podrán manifestar aparecerá la avalancha de críticas, reclamos e invectivas de parte de estos grupos. También explica la radicalidad con la cual se oponen a cualquier alternativa frente a su visión de mundo que constituye el discurso de verdad sobre la sexualidad que defienden.

La alternativa frente a la supuesta obsolescencia de los talleres de sexualidad es en realidad de mayor obsolescencia, puesto que el discurso de abstinencia tiene tanto un cariz como una raíz de origen religioso con mayor historia que el de la propia educación sexual. En este tenor, una iniciativa y una participación en pleno se animaron a tratar de siquiera esbozar una alternativa de educación sexual.

La iniciativa inicial del veto educativo parental en México, a saber, la de Aguascalientes del 28 de enero, señala lo que propone como educación sexual: "La educación sexual deberá formar e informar sobre el ejercicio sano, responsable y consciente de la sexualidad." (Báez-Leos, 2020:4) Es interesante que su supuesta propuesta de educación sexual es básicamente la misma que la educación sexual integral, de modo que entra la duda acerca de lo que se entiende por "ejercicio sano, responsable y consciente de la sexualidad".

Si el veto parental opera en las materias, charlas, talleres y actividades escolares acerca de la educación sexual basada en la perspectiva de género y los derechos sexuales y reproductivos, pero se lucha por una que forme el ejercicio sano, responsable y consciente de la sexualidad, queda la pregunta: ¿Sobre qué es lo que trabaja el PIN Parental?

En todo este capítulo se ha ido dando respuesta a esta pregunta, mostrando que es tanto a la perspectiva de género, a la educación basada en los derechos sexuales y reproductivos, así como a toda información que rivalice o rebata al discurso de verdad sobre la sexualidad dispuesto por los padres y madres de familia. Por lo tanto, lo que se entiende por ejercicio sano, responsable y consciente de la

sexualidad es el adecuarse al discurso de verdad sobre la sexualidad enunciado por los padres y madres.

Por eso es coherente que, en la participación en el pleno del congreso de Sinaloa de fecha del 29 de octubre, al hablar de la participación de los padres y madres de familia, se proponga: “[...] A coadyuvar con la autoridad educativa en el desarrollo de contenidos y actividades que garanticen la educación sexual, integral y reproductiva de sus hijos o pupilos conforme a sus convicciones.” (Villalobos-Seáñez, 2020: 24-25)

La educación sexual propuesta por estos grupos, para que sea eficiente, debe estar sujeta a las convicciones de los padres y madres de familia. En su visión de mundo, el discurso de verdad que tales sujetos enunciadores sustentan es el necesario para que la educación sexual llegue a los objetivos propuestos, a saber, la reducción de los embarazos adolescentes, de las ETS y de los abusos sexuales a menores.

De esta forma, la educación sexual propuesta es reducirla a instrucción sexual normativa, en la cual el discurso de verdad sobre la sexualidad asume el papel protagónico. Se trata de instrucción normativa porque la sexualidad es reducida a su visión esencialista, binaria, heteronormada y con finalidad de la reproducción asegurada en la institución del matrimonio heterosexual monógamo.

La argumentación para sostener tal posición es simplemente denostar los esfuerzos de atacar los tres males sociales y de salud pública mencionados, para proponer una suerte de regresión en la que la única educación sexual permitida sea la que se alinee con el discurso de verdad de los padres y madres. La educación científica, entonces, se torna científica siempre y cuando los padres y madres consientan que sea, en lugar de que sean las evidencias, reflexiones e investigaciones las que sustenten tal sustento epistémico.

Por lo tanto, la argumentación que se extrae de los documentos legislativos analizados es que los talleres de sensibilización sexual no tienen la eficacia solicitada porque no se apegan al discurso de verdad de la sexualidad de los padres y madres de familia. La propuesta de alternativa que proponen estos grupos es el

promover el abstencionismo sexual, así como eludir el tema de las implicaciones sociales y de salubridad del sistema sexo-género para solamente reducir la educación a una instrucción de la sexualidad normativa con énfasis en la mera fisiología reproductiva humana.

La construcción discursiva del miedo

De acuerdo con Sara Ahmed (2015), lo que moviliza la emoción del miedo es la percepción de amenaza de la auto preservación. Pero esta preservación no radica exclusivamente en la persona individual, sino también en la conservación del *status quo* que garantiza la continuidad de la vida misma. Esta emoción aplicada a la vida social se observa cuando se percibe que existe un elemento o sujeto externo que amenaza la continuidad de la reproducción social.

Esta percepción de amenaza es construida cuando el sujeto perceptor nota que su entorno y otros sujetos, sean colectivos o individuales, tiende a acercarse a él con la intención de infligirle un daño a futuro. El efecto percibido que el sujeto teme es que su propio cuerpo, sea colectivo, sea individual, sea físico e incluso simbólico, va a encogerse y disminuirse. Pero cuando existe una narrativa de defensa, el cuerpo u objeto percibido como amenazante es el que se restringe (Ahmed, 2015)

El objeto del miedo, es decir, el elemento al que se le atribuye el adjetivo de temible, resulta más riesgoso en cuanto más impredecible y desconocido se manifieste. En este sentido, el adversario, grupo o elemento temido cobra mayor relevancia en cuanto más difuso, extraño e irreconocible se manifieste. (Ahmed, 2015)

La política afectiva del miedo comienza a operar cuando se parte desde una narrativa de crisis, en la cual se percibe que los valores, objetos sociales y el propio cuerpo social está amenazado por otredades significadas como amenazantes y temibles. El siguiente paso es invertir la narrativa emotiva del miedo, mediante una construcción discursiva de la seguridad como forma de defensa, procediendo a acciones políticas, sociales y jurídicas para limitar la acción de los objetos percibidos como causa del terror. (Ahmed, 2015)

Tal como se ha ido describiendo en este capítulo, la narrativa heroica sostenida por las iniciativas proponentes del veto presenta al Estado como el ente que encarna o visibiliza a los grupos defensores de los derechos sexuales y reproductivos, la perspectiva de género y la educación sexual integral. Dicha institución es construida discursivamente como análoga al Estado de la Alemania nazi que desencadenó la Segunda Guerra Mundial.

De esta forma, mientras que se plantea la narrativa donde los grupos que proponen como alternativa el cerco educativo los coloca como héroes defensores del *status quo* que aspira a mejorar la sociedad, construyen discursivamente la emoción del miedo. No es que se afirme que los grupos sientan el miedo, sino que la narrativa con la que abordan la coyuntura tiene como efecto el construir la emoción política o “política afectiva” del miedo. (Ahmed, 2015: 108)

El temor que nueve iniciativas, una participación en pleno y la reforma aprobada en Aguascalientes presenta apunta hacia la preservación de la sociedad mexicana, su porvenir, su integridad y, sobre todo, el crecimiento de las niñeces y adolescencias. El objeto de tal temor es la educación sexual tildada de ideología y el sujeto señalado como causante del miedo es el Estado y los grupos proponentes de la educación sexual integral.

En Aguascalientes, la primera iniciativa del veto parental educativo escribe en su exposición de motivos:

Es bien sabido que en los últimos años se han presentado diversas iniciativas y políticas públicas con la penosa finalidad de minar los cimientos de la familia nuclear como primera partícula social y como primera escuela de la persona.
(Báez-Leos, 2020: 5)

En este fragmento se señala a las iniciativas y políticas públicas basadas en la perspectiva de género y los derechos sexuales y reproductivos como objetos jurídicos y políticos con el objetivo de dañar a la familia. Previamente se había analizado esta misma frase para observar el marco de referencia de lo que entienden por familia, sin embargo, no se analizó el peso afectivo del argumento en el que se encuentra dicho marco de referencia.

Al plantear a las políticas públicas e iniciativas legislativas basadas en la perspectiva de género como aquellas causantes de la decadencia de la familia, se las carga como perniciosas y socialmente dañinas. De manera sucinta, no enunciada, se las cataloga como objetos de temor, puesto que son presentadas como objetos con la intención de impedir la reproducción social.

Dado que la familia heteronormada es entendida como la célula básica de la sociedad, si ésta es derribada, luego, la preservación y reproducción de la sociedad queda en riesgo. Por ende, si la perspectiva de género pone en jaque a la familia, entonces pone en peligro el presente y futuro de la sociedad. De ahí que la construcción discursiva del objeto de temor implica la enunciación de un peligro percibido, construido por el discurso mismo.

Frente al peligro, que es el miedo a la otredad desconocida a la que se le percibe como amenazante o con la tendencia de acercarse para dañar, la reacción consiste en plantear restricciones bajo la forma de normas, comúnmente morales. (Douglas, 1973) De ahí que en la participación en el pleno en el que se presentó el proyecto de lo que temporalmente sería la Ley de educación de Aguascalientes, el diputado Mario Armando Valdez Herrera expresara que:

Se modifica el párrafo quinto del Artículo cuarto del proyecto de Decreto que expide la Ley de Educación del Estado de Aguascalientes: "Por consiguiente, las madres y padres de familia reforzaran desde el hogar el fomento a sus hijos o pupilos sobre los valores cívicos, así como el desarrollo cognitivo y académico que es lo que estoy pidiendo que se incluya, el aprecio por las actividades artísticas y culturales de nuestra entidad federativa propicia un ambiente sin violencia en el núcleo familiar privilegiando las conductas adecuadas y necesarias para vivir en sociedad inculcando en sus hijos o pupilos el respeto y el conocimiento a la autoridad del maestro y del personal docente de los planteles educativos además de las normas de convivencia social de las escuelas así mismo la autoridad educativa estatal dará a conocer de manera previa la impartición de los programas cursos talleres y actividades análogas en rubros de moralidad sexualidad y valores a los padres de familia a fin de que determinen su consentimiento con la asistencia de los educandos o los mismos de conformidad con sus convicciones. (Valdez-Herrera, 2020: 36)

En este caso se establece una suerte de alternativa, porque mientras que desestima al final de la cita la importancia de la educación sexual integral, propone la opción

de moralizar a la sociedad a través de reforzar las figuras de autoridad que son los padres de familia y los docentes, al tiempo que promover el desarrollo artístico y deportivo de la entidad federativa. Lo que resalta es precisamente el señalar a la moralidad y entender a la sexualidad como un fenómeno atravesado por ella, de modo que la presunta solución a los problemas que busca atender la educación sexual quedan reducidos a un asunto de moralidad privada.

Es precisamente esta estrategia, la de despolitizar y desarticular la potencia social de la educación sexual mediante reducirla a un tema de moralidad privada la que hace tanto eco en una sociedad mexicana atomizada. La paradoja reside en que los grupos que esgrimen este tipo de argumentos son conscientes hasta cierto punto de dicha situación de desintegración del tejido social, por lo que en el mismo argumento plantean escuetamente opciones para intentar recomponerlo.

En tal contradicción se sitúa este tipo de discursos, puesto que reducen al plano de la privacidad subjetiva problemáticas que son en realidad sociales y políticas, al tiempo que tratan de revertir la tendencia balbuceando propuestas de reconstrucción social. Sin embargo, su propuesta mantuvo cierto empuje de modo que llegó a la Ley de educación de Aguascalientes que estuvo unos meses en vigor. En el párrafo cuatro de su artículo cuatro se lee:

Por consiguiente, las madres y padres de familia reforzarán desde el hogar, el fomento a sus hijos o pupilos sobre los valores cívicos, así como el desarrollo cognitivo y académico, el aprecio por las tradiciones culturales y artísticas de nuestra entidad federativa; propiciando un ambiente sin violencia en el núcleo familiar, privilegiando las conductas adecuadas y necesarias para poder convivir en sociedad; inculcando a sus hijos o pupilos el respeto y reconocimiento a la autoridad del maestro o personal docente y administrativo de los planteles educativos, además de las normas de convivencia social de las escuelas. Así mismo la Autoridad Educativa Estatal dará a conocer de manera previa a su impartición, los programas, cursos, talleres y actividades análogas en rubros de moralidad, sexualidad y valores a los padres de familia a fin de que determinen su consentimiento con la asistencia de los educandos a los mismos, de conformidad con sus convicciones. (Orozco-Sandoval, 2020: 26)

Tal como señala Martha Nussbaum (2014), una de las estrategias discursivas con las que se atempera el miedo es a través del discurso optimista que llega a

manifestar cierta resiliencia o capacidad de hacer frente a la situación adversa. En este caso se hizo el mismo contraste que en la participación del diputado Mario Armando Valdez Herrera entre los valores cívicos parentales frente a la educación sexual reducida como temas de moralidad y valores de los padres y madres.

De esta forma, el objeto de miedo, que eran las iniciativas y políticas públicas basadas en los derechos sexuales y reproductivos y en la perspectiva de género, son confrontados con objetos familiares y socialmente aceptados: la moralidad de los padres y madres de familia. Es por esta razón que, mientras que en la iniciativa se construía políticamente el miedo alrededor de la legislación con perspectiva de género, ahora se busca construir una política de seguridad y optimismo a través de la afirmación de la misma sociedad.

Uno de los resultados esperados con esta opción es la articulación de leyes y lineamientos de seguridad para limitar la acción contraria a la esperada. En este caso, el veto parental funciona como una medida de seguridad para establecer el cerco educativo alrededor de la educación sexual, al mismo tiempo que refuerza el vínculo entre sexualidad y moralidad reforzando el límite en lo cultural a la información sexual.

Esta misma articulación entre sexualidad, moralidad y seguridad se observa en la iniciativa panista del Estado de México fechada el 17 de septiembre donde se plantea que existe una correlación entre la moralidad de la sociedad con su nivel de seguridad:

Regularmente se asocian los principios y valores con temas morales y religiosos en gran parte de la población, sin embargo estos aspectos van más allá, pues la falta de ellos, trastocan las relaciones que día a día hay entre la sociedad, enfatizando temas de corrupción, impunidad, inseguridad, adicciones entre otros aspectos presentes en nuestra cotidianidad. (Olvera-Higuera et al, 2020: 119)

De modo que su argumento consiste en señalar que, a mayor moralidad, es decir, a mayor transmisión y adhesión a valores y principios heredados por tradición, existirá menores actos delictivos y hasta de salud pública, como es el caso de las adicciones. Además de no presentar pruebas que sostengan este dicho, el

argumento pretende convencer a una serie de públicos ya convencidos, que suponen que la moralidad es la única solución ante problemas complejos y multifactoriales.

Por otro lado, hay un supuesto implícito que se pasa por alto, a saber: ¿Qué valores y principios son los necesarios para combatir a la corrupción, impunidad y problema de adicciones? O, dicho de otro modo: ¿Cuál es la moralidad supuesta y defendida en esta iniciativa? La misma se esboza más adelante:

Los valores morales se transmiten en el seno de la familia, los cuales determinan los expresados en los centros educativos, que se convierten en valores sociales que buscan formar buenos ciudadanos, sin embargo hoy es difícil establecerlos, derivado de los nuevos modelos de familia y el debilitamiento de esta gran institución. (Olvera-Higuera et al, 2020: 119)

Se expresa que la moralidad referida es la tradicional, lo cual se entiende como la moderna heredada desde el siglo XIX y principios del XX, donde la democracia se extiende como el régimen político legítimo, la ciudad moderna como el nuevo paisaje de vivienda, y la familia monogámica nuclear como la célula de la reproducción social. De modo que lo que se defiende es la moralidad que sustentaba y legitimaba dicho modelo de sociedad.

La misma cita da cuenta de lo que se ha estado argumentado en este apartado, que la sociedad se encuentra en un proceso de cambio, donde lo primero que se buscan son los culpables o proponentes de dicho cambio para transitar de la angustia del no saber al miedo de lo que puedan hacer los cuerpos señalados como temibles. Por eso es que tanto la sociedad como la moralidad se encuentra en transición, en cambio y transformación, trayendo confusión y temor en quienes valoran el cambio como negativo.

Los culpables son señalados como los defensores y constructores de los nuevos modelos de familia, quienes al mismo tiempo están minando a la institución tradicional de la familia. En el interior del argumento se supone que mientras más modelos haya de familia, la familia heteronormada es cuestionada y deslegitimada. De ahí que la respuesta tenga que ser política, aspirando a una defensa frontal

política apoyada en un discurso de seguridad, posicionando al grupo enunciador como quienes toman la iniciativa en dicha posición:

Acción Nacional refrenda el compromiso histórico que ha tenido con la familia, institución encargada de transmitir los principios y valores en las relaciones sociales, con el objeto de generar una sana convivencia, que establezca condiciones para el disfrute pleno de los derechos, así como de sus obligaciones. (Olvera-Higuera et al, 2020:120)

Resalta el hecho de que esta sea una de las pocas iniciativas donde el grupo parlamentario que planteó la iniciativa aparezca en primer plano. Tal como las iniciativas de Veracruz y de Jalisco, al manifestar su discurso de seguridad como manera de gestionar el miedo hacia la implementación de la educación sexual, proceden a manifestarse como el partido o facción política que va a hacerle frente a la amenaza percibida.

El discurso de seguridad, de conservación del orden de las cosas, se articula alrededor de la institución conceptualizada como la responsable de la preservación y reproducción de la sociedad, es decir, alrededor de la familia. Otra iniciativa que plantea un discurso similar es la del PES de Tlaxcala del 22 de septiembre, donde se señala que:

[...] familia, en la que nos dan unas bases morales, valores y de comportamiento, de acuerdo a creencias, ideologías y tradiciones, mismas que posteriormente nos servirán para incorporarnos a vivir en sociedad." (Vera-Díaz, 2020: 3)

En esta definición de la familia lo que se moviliza es la importancia de dicha institución, construyendo de esta manera el impacto que representaría su ataque o derrumbamiento. De ahí que se vaya construyendo el peso emocional que articule el miedo como enemigo al cual confrontar la alternativa propuesta como discurso de seguridad. En este caso, los sujetos temibles vienen del exterior:

Nuestro mundo va cambiando, la globalización nos permite el acceso a múltiple información, como es el de los nuevos modelos de educación de otros países que, de acuerdo a sus ideologías, han ido implementando, algunos debemos reconocer son necesarios, otros en la búsqueda de la innovación y la evolución del ser humano, cruzan peligrosamente la libertad en el ejercicio de nuestros derechos. (Vera-Díaz, 2020: 3)

El miedo ante lo desconocido, lo diferente y fundamentalmente, lo nuevo. El discurso muestra un riesgo implícito alrededor de la globalización e interconectividad, puesto que esta tendencia implica la ruptura de barreras y progresiva interacción entre distintas culturales, sociedades y proyectos de mundo. Dado que el discurso del miedo se plantea con el efecto de conservar, se observa a lo extraño, diferente, ajeno y nuevo como peligroso y dañino.

El objeto temible es enunciado: “los nuevos modelos de educación de otros países, de acuerdo a sus ideologías”. Tal como se ha comentado previamente, el etiquetar algo como ideológico implica negarle su veracidad y validez, así como el darle la carga negativa de ser tendencioso y parcial. Este objeto, desde su enunciación, es significado como modelos educativos perniciosos y dañinos porque parten de ideologías y de otros países o sociedades diferentes a la mexicana.

Un elemento discursivo es añadido alrededor de este objeto temible es el adjudicarlo a la implementación de nuevos modelos educativos el efecto de violentar los derechos y libertades. El sujeto de dicha frase aparece implícito, de manera que se puede señalar que no hablan de las niñas, ni de las adolescencias, sino que en realidad hace referencia a los padres y madres de familia.

Un último añadido a la construcción discursiva del miedo necesario para plantear los cimientos del veto educativo parental se encuentra en este otro fragmento:

Como padres, madres o tutores, se tiene una gran responsabilidad, sobre todo en la edad temprana de nuestros hijos e hijas de guiarlos de manera adecuada para que no salgan lastimados, ya que muchas veces al quedar expuestos a información errónea o que, por su inmadurez de edad, no comprenden, son presas fáciles de depredadores sexuales y secuestradores. (Vera-Díaz, 2020: 4-5)

Ante estos sujetos temibles, que son los grupos que reivindican los múltiples modelos de organización social y que luchan por el respeto de los derechos sociales y reproductivos; ante el objeto temible, que es la educación sexual, las iniciativas de Guerrero del 5 de marzo, la de Durango del 12 de mayo, la de Coahuila del 14 de agosto, la de Michoacán del 2 de septiembre, la de Jalisco del 16 de noviembre y la

de Baja California Sur del 19 de noviembre proponen un discurso de seguridad articulado alrededor de la educación.

El primer elemento es el garantizar que la educación pública esté coordinada, sino es que sujeta al discurso de verdad esgrimido en la casa. Esto es lo que dice la iniciativa de Guerrero, como parte de los propósitos propuestos para la educación:

[...] propósito, el de fortalecer la democracia y el estado de derecho, pues robustece la integración familiar, lo cual repercute en una sociedad más sana, que promueve la libertad de pensamiento, posibilitando una sociedad más libre y plural, contribuyendo así, a la actualización de nuestra legislación local con los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano ha suscrito y ayuda a una mayor integración entre la educación que las niñas y los niños reciben en la escuela y la que recibe en casa, de manera que sea complementaria y coherente. (González-Suástegui, 2020: 15)

Esto significa que, para atemperar el miedo de lo desconocido, se pretende cercar a la educación sexual, garantizando la seguridad y fundamentalmente el control parental sobre la educación de estos temas a los papás y mamás. Se observa que, frente al miedo, la deriva autoritaria suele tener grandes dividendos al ofrecerse como la alternativa viable y más efectiva para enfrentar a los sujetos y objetos temibles.

El segundo elemento articulado en el discurso de seguridad, en la misma línea autoritaria del primero, es el plantear a la educación pública como forma de homologar a la cultura nacional y cercar los discursos provenientes del exterior. Esto expresa la iniciativa de Durango del 12 de mayo:

[...] se incluye en los objetivos de la educación dentro de nuestro estado la promoción de la unión de los mexicanos, los valores, la idiosincrasia nacional que nos distingue de otras sociedades y que la misma educación se mantenga libre de cualquier doctrina e ideología que confronte a la sociedad. (Maturino-Manzanera et al, 2020: 69)

Con el fin de preservar la vida de la sociedad mexicana, la propuesta para hacerle frente es apelar a la unión y unidad. El efecto de esta medida es el mayor riesgo imperceptible para estos grupos de eliminar a la misma sociedad al ignorar su diversidad, pluralidad y divisiones internas. Por otro lado, la misma perspectiva es

ideológica puesto que apunta a los trabajos interdisciplinarios que dieron lugar al modelo educativo de la educación sexual como inválidos desde una perspectiva ignorante que asume que el discurso de verdad sobre la sexualidad es el único válido y existente.

El tercer y último elemento articulado en este discurso de seguridad es la defensa de la libertad religiosa y de la democracia. Es justo aquí donde se comprende por qué la iniciativa de Tlaxcala del 22 de septiembre expresaba el temor porque fueran vulnerados sus derechos, en particular, el de la libertad religiosa.

La iniciativa de Michoacán del 2 de septiembre, haciendo referencia al Párrafo 84 de la Sentencia Folgerø del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, señala:

Es sobre el derecho fundamental a la instrucción que se injerta el derecho de los padres a que se respeten sus creencias religiosas y filosóficas y la primera frase no distingue más que la segunda entre la educación pública y la educación privada. La segunda frase del artículo 2 del primer Protocolo tiene como objetivo salvaguardar la posibilidad del pluralismo en la educación, esencial para la preservación de la "sociedad democrática" tal como la concibe la Convención. (Anaya-Ávila, 2020:5)

Se retoma esta sentencia europea en la iniciativa con la intención de fortalecer y endurecer su posición de defensa del derecho de la libertad religiosa. Añadida a la aseveración sobre la libertad religiosa se expone también el objetivo de la defensa de la sociedad democrática, de modo que el defender la libertad religiosa tiene como efecto defender a la sociedad.

Entonces, el discurso de seguridad se ampara en la defensa de la libertad religiosa y la democracia para subordinar la educación a la familia, así como para cercar a la educación de modelos extranjeros. Este discurso, entonces, tiene el giro optimista, puesto que aspira al bienestar o mejora de la sociedad, planteando sus propuestas como la alternativa política ante los riesgos percibidos como atemorizantes.

Tal como señala Sara Ahmed (2015), la respuesta ante el miedo es buscar limitar la acción de ciertos cuerpos, sujetos y grupos. Esta limitación se plasma en leyes y normas tanto jurídicas como morales o culturales. En este caso, la lucha de cercar

la educación y de reforzar la libertad de enseñanza religiosa de parte de los padres y madres a sus hijos e hijas implicaría mayor margen de acción que la que antes tenían los padres, madres y grupos políticos proponentes de medidas como el veto educativo parental.

Por ende, se está implicando que las propuestas a favor de la educación sexual integral transgreden a la libertad religiosa y con ella, se vulnera a la democracia. De esta forma, se legitima restringir el movimiento tanto del Estado como de los grupos y organizaciones que luchan por garantizar los derechos sexuales y reproductivos mediante el veto parental educativo, para así afrontar el miedo y al objeto temible que es la educación sexual integral.

Conclusiones

Las reivindicaciones sociales y los avances en términos de derechos humanos han tenido efectos contrarios, aunque esperados. La resistencia a la transformación y al cambio suele ser generalizado hasta la aparición de una coyuntura o de una situación de tal magnitud que impide la inacción frente a la misma.

Los derechos sexuales y reproductivos, así como la perspectiva de género, materializados en el texto constitucional mexicano desde 2019 como ejes educativos representan, o quizá, reflejan un cambio que ciertos grupos catalogan como peligroso y prácticamente destructivo de la sociedad mexicana. Esta transformación involucra una nueva distribución de la información y del poder, de modo que los grupos que previamente lo detentaban ahora se ven amenazados y desplazados por más actores en el tablero.

El temor más acusado presentado en estas iniciativas tiene que ver con la reproducción de la sociedad, o siendo más efectivo, con la reproducción social mexicana. Haciendo nuevamente referencia a las aclaraciones realizadas cuando se discutió sobre el concepto de Estado mexicano acerca del alcance de este análisis a nivel sociopolítico, se observa que dentro del territorio nacional urbano alcanzado por el Estado moderno se vislumbra la aplicación y lucha por aplicar estos logros.

Es precisamente en esos grupos urbanos donde la disputa se está gestando, puesto que la lucha en contra de los derechos sexuales y reproductivos nace en un contexto donde los padres y madres de familia pueden verificar la acción de las escuelas y tienen el tiempo para buscar incidir en el ejercicio pedagógico. Estas cualidades no son banales en un país tan desigual tanto a nivel económico como a nivel político.

Dichos grupos no tienen un espacio o área de acción menor, puesto que, el hecho de que estas iniciativas hayan tenido recepción a nivel de legislaturas y de trabajo partidista implican cierta cercanía y hasta relación entre los grupos sociales con los partidos políticos proponentes del PIN. De modo que es precisamente en estos grupos donde se resienten más estos cambios.

Puesto que estos grupos tienen conciencia de su tamaño minoritario, buscan hacer eco en otros grupos sociales y políticos apelando a sus emociones y a sus “valores”. Esto explica la razón por la que su estrategia discursiva fue presentar, a modo de narrativa, el conflicto en torno a la educación sexual como una disputa en contra de un Estado totalitario tal como el de la Alemania Nazi.

El uso de uno de los referentes universales acerca del repudio, ignominia y depresión humana como lo es el de la Alemania Nazi, así como el de uno de los más luminosos y universalmente aceptados como los derechos humanos no es casual. Tampoco lo es el señalar el supuesto riesgo que ellos ven en que las niñas y adolescencias tengan acceso a la educación sexual, así como tampoco es fortuito el abordar la existencia de agentes externos con ideologías divisivas como un profundo riesgo latente en la sociedad mexicana.

Estos argumentos, esta articulación narrativa y esta construcción afectiva mediante el discurso del miedo y su contraparte de la seguridad y el control son antes una estrategia para grajearse el apoyo social que un reflejo de lo que estos grupos piensan. Esto significa que el análisis de discurso realizado da cuenta de lo que las iniciativas buscan presentar a sus interlocutores, no lo que los enunciadores piensan en sí, puesto que eso se trata de otra materia y de otras disciplinas de estudio.

Pese a ello, resalta el hecho de que las iniciativas tengan que recurrir a una construcción discursiva que apele al temor de enfrentarse a un régimen tan violento como el de la Alemania Nazi, que se haga percibir una amenaza a la libertad religiosa y que se señale la existencia de agentes con ideologías divisivas que vulneran a las niñas y ponen en peligro a la reproducción social. Resalta porque en cierto modo, resuena con los interlocutores, por lo menos a nivel de comunicación política tiene eco en los proponentes.

Es interesante que, aunque señalan problemáticas tales como las tasas de los embarazos no deseados, así como de los abusos a menores, los minimizan frente al tema de la educación sexual, lo que implica que para esta visión del mundo importa antes que las niñas desconozcan acerca de la diversidad acerca de las identidades y orientaciones antes que el resolver el tema del abuso infantil en México.

Por lo tanto, dado cuenta de la construcción discursiva del conflicto, del adversario, del miedo y de la propuesta de contener al adversario mediante nueva legislación, queda de manifiesto que estos grupos no están dispuestos a negociar, al menos no discursivamente. Esto podría sugerir que los partidos que presentaron estas iniciativas buscan congraciarse, aliarse o hasta asociarse con grupos que son todo menos promotores del diálogo público alrededor de las problemáticas sociales que involucran a la sexualidad de las niñas y adolescencias.

De esta forma, se desmonta la pretensión de defensa de derechos de los padres, madres y hasta de las personas menores de edad como lo que realmente, la búsqueda de cercar a las niñas y adolescencias para que no tengan acceso a la educación sexual integral. Así, se asegura que los padres y madres sigan siendo quienes detenten el discurso de verdad sobre la sexualidad, sosteniendo a éste último como discurso moralizador que presenta a la sexualidad como un hecho natural, monógamo, heterosexual y con la finalidad de ejercerse en el matrimonio para la reproducción.

Entonces, la construcción discursiva de la propuesta de control es presentar una transformación social, como lo es la visibilización y búsqueda de vindicación de los derechos sexuales y reproductivos en una sociedad binaria, patriarcal y heteronormada, como una amenaza a la subsistencia de dicha sociedad. Se cerca otras formas de vida, de ser, de relacionarse y, sobre todo, otras formas de sociedad. De esta manera, se busca cerrar las oportunidades de atender las problemáticas que tanto aquejan al país mexicano.

Bibliografía

Aboitiz, F. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se adiciona la Fracción IX al Artículo 139 de la Ley de Educación del Distrito Federal*. Págs. 1-7. [En línea]: https://consulta.congresocdmx.gob.mx/consulta/webroot/img/files/iniciativa/IN_298_18_20022020.pdf [Consultado el 21 de septiembre de 2022]

Aceves, V. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto que reforma y adiciona cuatro párrafos a la fracción ii del artículo 79 de la Ley Estatal de Educación vigente para el Estado Libre y Soberano de Hidalgo*. Pags. 1-10- [En línea]: https://drive.google.com/file/d/1tyt0st0FFbdwa_GuHXiwJz3YHjJvP5R3/view?usp=s_haring [Consultado el 25 de octubre del 2022]

Ahmed, S. (2015). “La política afectiva del miedo”. *La política cultural de las emociones*. [Traducción por Cecilia Olivares Mansuy]. PUEG-UNAM: México. Págs. 105-132

Aguilar-Morales, L. (2021). *ACCIÓN DE INCONSTITUCIONALIDAD 129/2020 Y SUS ACUMULADAS 170/2020 Y 207/2020*. [En línea]: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/resolucion/2022-04/Acc_Inc_2020_207_Demanda.pdf. [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Anaya-Ávila, H. (2020). Proyecto de decreto que reforma el artículo 176 y se adiciona la fracción XII de la Ley de Educación para el Estado de Michoacán de Ocampo. Págs. 1-11. [En línea]: <http://congresomich.gob.mx/file/Iniciativa-Reforma-Ley-de-Educaci%C3%B3n-version-final-02-Sep-2020.pdf> [Consultado el 26 de septiembre de 2022]

Báez-Leos, G. (2020). *Iniciativa por la que se reforma el artículo 30 de la Ley de Educación del Estado de Aguascalientes*. [En línea]: https://congresoags.gob.mx/agenda_legislativa/descargar_pdf/971. [Consultado el 8 de septiembre de 2022)

Blancarte, R. (2001). "Laicidad y secularización en México". *Estudios sociológicos*. XIX (3). Págs. 843-855

Connell, R. (1987). "Main Structures: Labour, Power, Cathexis". *Gender and Power Society,, the Person and Sexual Politics*. [Traducción propia]. Gran Bretaña: Polity Press. Págs. 91-118

Correa-Valdez, J. (2020). "Iniciativa de Decreto que adiciona al artículo 27 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas". *Gaceta Parlamentaria*. Págs. 123-127 [En línea]: <https://www.congresozac.gob.mx/coz/images/uploads/20200929105001.pdf> [Consultado el 19 de septiembre de 2022]

Díaz-Alcázar, F. et al. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma el artículo 74 de la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca*. Págs. 1-7. [En línea]: https://drive.google.com/file/d/1oo_89MVInE-U3JXSV8liSlyrA2CfpToj/view [Consultado el 17 de octubre de 2022]

Douglas, M. (1973). "Introducción". *Pureza y peligro: Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. [Traducido por Edison Simons]. España: Siglo Veintiuno Editores. 243 págs.

Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Vol. 1. [Traducido por Ulises Guiñazú]. 31 ed. México: Siglo XXI Editores. 194 págs.

Geertz, C. (1973). "La ideología como sistema cultural". *El proceso ideológico*. Eliseo Verón (comp.). Argentina: Editorial Tiempo contemporáneo. Págs. 13-46

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. [Traducción por José Luis Etcheverry]. Argentina: Amorrortu. Págs. 1-142

González-Orozco, I. et al. (2020). *Iniciativa de Ley por la que se reforma el Artículo 125 de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco*. [En línea]: http://congresoabierto.congresoal.gob.mx/detalle_iniciativa/6139/45561. [Consultado el 21 de marzo 2022]

González-Suástegui, G. (2020a). "Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma y adiciona un segundo párrafo a la fracción II del artículo 6° en su numeral 1, de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Guerrero". *Diario debates del H. Congreso del Estado de Guerrero*. Págs. 9-12. [En línea]: <https://congresogro.gob.mx/62/diario/62/2020-03-05-62-03-DIARIO%20ORDINARIO.pdf> [Consultado el 26 de septiembre de 2022]

González-Suástegui, G. (2020b). "Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma el primer párrafo y se adiciona un segundo párrafo al artículo 5° de la Ley de Educación del Estado de Guerrero número 158". *Diario debates del H. Congreso del Estado de Guerrero*. Págs. 13-15. [En línea]: <https://congresogro.gob.mx/62/diario/62/2020-03-05-62-03-DIARIO%20ORDINARIO.pdf> [Consultado el 26 de septiembre de 2022]

Gúizar-Valladares, G. (2020). *Gaceta Legislativa de la Quinta Sesión Ordinaria del segundo periodo de Sesiones*. Año II. (95) [En línea]: <https://www.legisver.gob.mx/gaceta/gacetaLXV/GACETA95.pdf> [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Izaguirre, F. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se adiciona la fracción XIV al artículo 2 y una porción normativa al último párrafo del artículo 3 de la Ley de Planeación para el Desarrollo del Estado de Coahuila de Zaragoza, y se adiciona una porción normativa al artículo 1, una porción normativa al artículo 641 y la fracción VIII, recorriéndose la actual del artículo 644, de la Ley para la Familia de Coahuila de Zaragoza*. Págs. 1-18 [En línea]: https://congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Iniciativas-2018-2020/20200325_591_PAN.docx. [Consultado el 21 de septiembre de 2022]

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político*. [Traducción por Magdalena Mora]. España: Editorial Complutense. 97 págs.

Leal-Segovia, J. (2020). *Iniciativa por la que se Reforma por adición el artículo 92 fracción vi de la Ley de Educación del Estado de Nuevo León*. Págs. 1-7. [En línea]: https://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/iniciativas/pdf/LXXV-2020-EXP13294.pdf [Consultado el 25 de octubre de 2022]

Martínez-Arcila, E. (2020). *INICIATIVA CON PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE EXPIDE LA LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUINTANA ROO*. [En línea]: <http://documentos.congresoqroo.gob.mx/iniciativas/INI-XVI-20200729-231352.pdf>. [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Maturino-Manzanera, C. et al. (2020a) "Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que proponemos reformas y adiciones a la Ley de Educación del Estado de Durango en materia de derechos de los padres de familia". *Acta de la Primera sesión Ordinaria de la H. LXVIII Legislatura del Estado. Segundo Periodo Ordinario de Sesiones. Segundo Año de Ejercicio Constitucional. Marzo 11 de 2020*. [En línea]: <https://congresodurango.gob.mx/trabajo-legislativo/actas-legislatura-lxviii/17/>. [Consultado el 24 de mayo del 2022]

Maturino-Manzanera, C. et al. (2020b). Iniciativa con proyecto de Decreto por el que proponemos reformas y adiciones a la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Durango, en materia de educación para la unión de los mexicanos. [En línea]: <https://congresodurango.gob.mx/trabajo-legislativo/actas-legislatura-lxviii/15/> [Consultado el 16 de septiembre 2022]

Méndez-Álvarez, E. (2020). *Iniciativa de ley que reforma y adiciona el art. 58 de la Ley de Educación del Estado de Querétaro*. Págs. 1-7. [En línea]: http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/serpar/iniciativas/1199_59.pdf [Consultado el 12 de octubre de 2022]

Montaño-Ruíz, L.; Flores-Leyva, G.; Murillo-Aguilar, R. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto, mediante la cual se reforman los artículos 9º y 10º, de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Baja California Sur*. Págs. 1-12. [En línea]: <https://www.cbcs.gob.mx/SESIONES/PORDINARIO22XV/19-NOVIEMBRE-2020/XIPUNTO.pdf> [Consultado el 12 de septiembre de 2022]

Mouffe, C. (2014). “¿Qué es la política agonista?”. *Agonística: Pensar el mundo políticamente*. [Traducción por Soledad Laclau]. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Págs. 21-36

Nussbaum, M. (2014). “Los enemigos de la compasión: el miedo, la envidia y la vergüenza”. *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* [Traducido por Albino Santos Mosquera]. España: Paidós. Págs. 379-456

Orozco-Sandoval, M. (2020). “Ley de Educación del Estado de Aguascalientes “. *Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes*. LXXXIII. (21). [En línea]: <https://eservicios2.aguascalientes.gob.mx/PeriodicoOficial/web/viewer.html?file=../Archivos/4055.pdf#page=2> [Consultado el 8 de septiembre de 2022]

Olvera-Higuera, E.; Azar, A.; Rodríguez-Yáñez, R. (2020). “Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforma y adiciona a la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México y a la Ley de Educación del Estado de México, con el objeto de garantizar el derecho de los padres o tutores a decidir la formación que recibirán sus hijos, bajo los principios y valores que estimen convenientes”. *Gaceta Parlamentaria del Poder Legislativo del Estado de México*. Págs. 119-123. [En línea]: <http://www.secretariadeasuntosparlamentarios.gob.mx/mainstream/Actividad/Gaceta/gaceta60.html> [Consultado el 12 de septiembre de 2022]

Oviedo, J. (2020). *Iniciativa con proyecto de Decreto que reforma el artículo 24 bis y adiciona una fracción VI al artículo 4, recorriéndose las subsecuentes, ambos de la Ley de Planeación para el Estado de Guanajuato, además de reformar los*

artículos 5 y 48; adicionar el artículo 45 bis y modificar la nomenclatura del Capítulo IV, para que se llame "De la perspectiva de la familia y el fortalecimiento familiar", dentro de la Ley Sobre el Sistema Estatal de Asistencia Social. Págs. 1-6 [En línea]: <https://congreso-gto.s3.amazonaws.com/uploads/archivo/archivo/16092/64390.pdf> [Consultado el 9 de noviembre del 2022]

Pardo-Contreras, J. (2020). *Iniciativa con proyecto de Decreto, por el que se adicionan diversas disposiciones al Artículo 4 de la Ley de Educación del Estado de Tabasco*. [En línea]: https://congresotabasco.gob.mx/legislatura_lxiii/iniciativas/. [Consultada el 16 de mayo del 2022]

Sáenz-Moriél, M. (2020). *Iniciativa con carácter de Decreto a efecto de adicionar la fracción XVII, al artículo 130 de la Ley Estatal de Educación, con el objeto de garantizar el derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*. Págs. 1-8. [En línea]: <http://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/iniciativas/archivosIniciativas/13635.pdf> [Consultado el 25 de octubre del 2022]

Scott, J. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Marta Lamas (comp.). [Traducido por Eugenio Portela y Marta Portela]. México: UNAM-PUEG & Miguel Ángel Porrúa. Págs. 265-302

Scott, J. (2018). "Women and Religion". *Sex and Secularism*. [Traducción propia]. Estados Unidos: Princeton University Press. Págs. 30-59

Sepúlveda del Valle, J. (2020a). *Iniciativa con proyecto de decreto por la que se reforma el artículo 2 fracción xxxii de la Constitución Política del Estado libre y soberano de Tabasco*. Págs. 13-25 [En línea]: <https://congresotabasco.gob.mx/wp/wp-content/uploads/2020/08/513.-Iniciativa-de-decreto-por-el-que-se-adicono-la-fraccion-XV-al-articulo-138-de-la-Ley-de-Educacion.pdf> [Consultado el 30 de julio 2022]

Sepúlveda del Valle, J. (2020b). *Iniciativa de decreto por el que se adiciona la fracción xv al artículo 138 de la Ley de Educación del Estado de Tabasco*. Págs. 1-8. [En línea]: <https://congresotabasco.gob.mx/wp/wp-content/uploads/2020/08/513.-Iniciativa-de-decreto-por-el-que-se-adicono-la-fraccion-XV-al-articulo-138-de-la-Ley-de-Educacion.pdf> [Consultado el 30 de julio 2022]

Valdez-Herrera, M. (2020). *VERSION ESTENOGRAFICA H. CONGRESO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES DIARIO DE DEBATES SEPTIMA SESIÓN*

ORDINARIA SEGUNDO PERIODO ORDINARIO DE SESIONES 21 DE MAYO DE 2020 SEGUNDO AÑO DEL EJERCICIO CONSTITUCIONAL. Págs. 26-39. [En línea]: https://congresoags.gob.mx/agenda_legislativa/descargar_pdf/2484 [Consultado el 12 de octubre de 2022]

Vásquez-Hernández, E. (2020). *Iniciativa de reforma la fracción V del artículo 8 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Baja California*. [En línea]: https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Iniciativas/2020226_IREF_EVAMARIA.pdf [7 de septiembre 2022]

Vera-Díaz, L. (2020). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se reforma la fracción VIII del artículo 140 de la Ley de Educación para el Estado de Tlaxcala*. Págs. 1-8. [En línea]: <https://congresodetlaxcala.gob.mx/wp-content/uploads/2020/01/14-01-10-20-Iniciativa-se-reforma-la-fracci%C3%B3n-VIII-del-Art%C3%ADculo-140-de-la-Ley-de-Educaci%C3%B3n.pdf> [Consultado el 3 de octubre 2020]

Villalobos, I. (2020). “Segunda lectura y discusión de dictamen que propone expedir la Ley de Educación para el Estado de Sinaloa”. *Acta de la Sesión Pública Ordinaria celebrada por la Sexagésima Tercera Legislatura del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, el día jueves 29 de octubre de 2020*. Págs. 9-26 [En línea]: https://gaceta.congresosinaloa.gob.mx:3001/pdfs/sesiones/63/Debate_1107.pdf [Consultado el 26 de septiembre de 2022]

Capítulo 5: Conclusiones: La sociedad en transformación

La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer.-Antonio Gramsci

Tras este largo recorrido se ha recuperado la historia del debate sobre la educación sexual, la forma en que ha ido cambiando la concepción acerca de la niñez, de la familia y de la misma sociedad. También se ha dado cuenta de las transformaciones en el interior de la organización como de la comprensión acerca de la educación y su papel en la nación.

En este trayecto se pudo reconstruir lo que en el presente escrito se ha dado por denominar “discurso de verdad sobre la sexualidad” dado que se ha podido mostrar como un producto emergente de una serie de luchas políticas históricas. De esta manera se ha podido mostrar que no existen verdades atemporales, eternas, a históricas y, sobre todo, apolíticas, puesto que todas fueron eventualmente fruto del triunfo de una visión o grupo político.

La disputa mexicana alrededor del PIN Parental en el 2020 lejos de ser una lucha que apareció espontáneamente en la arena política, es una discusión resultante de una serie de fuerzas políticas externas y sobre todo internas que buscan por legitimar, a nivel jurídico, su visión del mundo. Esto implica que su aparición es muestra de que hay otro mundo, distinto del que luchan y frente al cual se quieren oponer.

En los anteriores capítulos se exploró ciertos elementos de dicha realidad social frente a la cual, no solamente los grupos proponentes del veto educativo parental, sino que también otros grupos sociopolíticos buscan darles respuesta. También se expuso someramente la genealogía de los grupos proponentes del PIN Parental, para comprender históricamente su lucha.

En el presente capítulo resta por proceder a la actitud propositiva. Si ya se realizó un análisis de la historia, de la situación presente y de la disputa sobre comenzar a cuestionar la necesidad de alternativas para hacer frente a las problemáticas que enfrentan las niñas y adolescencias.

Para poder caminar por esta ruta es menester afirmar la necesidad de un proyecto de sociedad alternativo. Pero este proyecto no puede surgir de perspectivas individuales, parcializadas y por ello, con intereses particulares antes que plurales. Es este problema de origen el que descalifica a la visión de mundo de quienes consideran que el veto educativo parental va a resolver los problemas sociales alarmantes y cada vez más urgentes.

Pero también descalifica a los grupos y personas que consideren su visión como irrefutable y procedan con una actitud impositiva sobre el resto de la sociedad. Aquí es donde entra la perspectiva en la que se abundó en el capítulo 2 de la política agonística, puesto que se comprende a la sociedad como un fenómeno complejo, contingente y dividido por condiciones estructurales, económicas y políticas.

De esto se puede sacar en limpio la necesidad de que la alternativa de sociedad, que involucra a la educación de manera vital, debe ser una alternativa plural, donde los múltiples grupos que conforman a la esfera social lleguen a entendimientos y sean escuchadas. Es la única forma en que la sociedad podrá gobernarse a sí misma, cuando tome en sus propias manos su presente y construya para su porvenir.

Aquí es donde se hace eco de la definición de la política de la antropóloga Laura Rita Segato cuando dice “conjunto de deliberaciones que llevan a decisiones que afectan a la vida colectiva”. (Segato, 2015: 88) Así, desde el planteamiento teórico y político que la presente tesis ha manifestado, se defiende que en lugar de hablar del “sujeto de la política” se hable de las múltiples posiciones de sujetos diversos de la política.

La enunciación del discurso político, es decir, el ser legitimado como persona que puede enunciar el discurso político debe transitar de ser un sujeto muy bien definido, para ser las diversas y plurales personas que existen en la nación mexicana. De esta manera es que se conserva la congruencia teórica de analizar el discurso promovido por la posición antiderechos de quienes sustentan el PIN Parental, como la congruencia política de luchar en contra del movimiento que busca situar al padre

de familia como único enunciador legítimo del discurso de verdad sobre la sexualidad.

Teniendo en cuenta esta breve aclaración, se puede proceder a plantear una serie de reflexiones resultantes del análisis histórico y de discurso de los planteamientos a favor del veto educativo parental. Estas reflexiones van girar en torno a los elementos sociales y discursivos discutidos a lo largo de la presente investigación, a saber: La disputa alrededor de la secularización y el laicismo; la discusión alrededor del significado de familia; la educación sexual integral y los derechos humanos de las niñas y adolescentes, y la construcción del amor y del cuidado de sí y de la otredad como base para la sociedad venidera.

Parece evidente que el gran faltante es el discurso de verdad sobre la sexualidad, pero es que precisamente esa es la lucha, el buscar derogar la existencia de tal discurso único de verdad, para que puedan emerger las respuestas situadas más allá de la verdad y la mentira que son las que cada persona necesita en sus realidades. (Nietzsche, s.f.)

La disputa alrededor de la secularización y el laicismo

A lo largo del análisis de los documentos legislativos analizados, muchos apelaban al principio de la laicidad como fundamento legitimador de sus propuestas. Al comprender al laicismo como una suerte de neutralidad religiosa, al mismo tiempo que un seguro de defensa para la libertad privada o individual de la creencia religiosa, señalaban que los derechos sexuales y reproductivos, así como la educación sexual integral atentaba contra tal principio.

Un segundo argumento apuntado en esta dirección era el que comprendía al Estado laico como un Estado a-ideológico, de modo que no pueden imponer una visión ideológica política a la población que lo conforma. Implicando que la perspectiva de género era una ideología, entonces se acusaba que el Estado mexicano estaba vulnerando los derechos humanos al imponer dicha supuesta ideología.

Lo que tienen en común ambos argumentos es que manifiestan, en primer lugar, el grado de legitimidad que a nivel de discurso público posee el concepto de laicidad

en México. Puesto que los grupos proponentes del veto parental educativo, como los defensores de la educación sexual integral no apelan a principios de carácter religioso o sagrado, dan a notar la popularidad y aceptación que goza el principio de laicidad en la arena de comunicación política.

Lo que está en juego, más que la aceptación o rechazo de la laicidad, es en realidad el contenido de dicho concepto. No se cuestiona la necesidad y conveniencia de un Estado laico, sino que se pelea conceptualmente por llenar de significado a dicho significante, de modo que pueda ser operacionalizable para la visión de país que busca llevarse a cabo.

Esta confrontación tiene el aspecto positivo de que la comunicación y el dialogo tiene la condición de posibilidad de que hay partes interpeladas y conscientes de la necesidad de tenerlo. Los grupos proponentes del veto parental educativo recurren al discurso laico y de derechos humanos porque es precisamente ese el marco en el que los discursos políticos se dan en México en el siglo XXI.

La pregunta sobre lo que se entiende por laicismo, sus efectos a nivel de discurso y sobre todo a nivel de acción política por parte de los grupos partidistas y sociales proponentes del veto parental educativo corresponde a un potencial futuro trabajo. Dicha investigación podría completar la indagación acerca de los marcos conceptuales que manejen tales grupos, su construcción de discurso de verdad en tanto propuesta de comunicación política, así como los marcos conceptuales en que dichos grupos se mueven para proponer sus medios, propuestas y fines.

La implicación de esta situación es que la modernidad, retomando a Aníbal Quijano (2014), en tanto marco identificador y clasificador tiene como una de sus características es el desplazamiento de lo sagrado como el centro social y de sentido. De esta manera, a nivel de discurso público, lo sagrado es excluido como fuente y referente de significado público o político.

Este proceso de clasificación, identificación y jerarquización se observa en tres dimensiones o movimientos, a saber, la dimensión tradicional o privatizadora, la diferenciación de las esferas institucionales respecto de la religión y la adaptación

de las religiones al mundo moderno. Dicho proceso no es algo terminado, sino que forma parte del proceso de secularización que sigue manteniéndose en tensión por la existencia de símbolos, discursos, organizaciones y relaciones premodernas. (Vilchis-Carrillo; Paz-González; Hawley-Suarez, 2023)

En este sentido, se entronca con lo señalado por Joan W. Scott (2018), que el secularismo y el laicismo son, en realidad, una construcción simbólica de la narrativa histórica que conllevó el paso a la modernidad en la civilización occidental. En este sentido, la construcción simbólica transitó de ser gobernada por las relaciones simbólicas religiosas para pasar a ser ahora los símbolos seculares, propios de la modernidad, los que pasarían a ostentar la legitimidad.

Tal como lo expresa Joan W. Scott (2018), con la modernidad se instaura la división entre las esferas de lo público y lo privado, confinando a la religión dentro del espacio privado. Al desplazar la otrora fuente de sentido social y cultural al ámbito privado, los discursos del laicismo a nivel político, como el secular a nivel social fueron presentados como las alternativas para hacer frente a dicho vacío simbólico.

Este desplazamiento no es un proceso terminado, sino que, tal como lo manifestaron los documentos analizados, continúa siendo disputado. Tanto la jerarquía como el contenido de lo que dichos compartimentos implican, puesto que el veto parental educativo busca sostener la primacía del ámbito familiar o privado frente al público de la educación estatal.

Tal como se revisó previamente, el Estado mexicano en el siglo XX transitó por una serie de ajustes y adaptaciones, dando lugar al modelo neoliberal o Estado gerencial cuyo actuar es meramente de director o coordinador de organizaciones sociales. De este modo la educación pasó de ser (pretendidamente) fuertemente controlada por el Estado a ser delegada a más actores, manteniendo sobre ellos cierta dirección y vigilancia para cumplir con los planes de estudio y características generales de la educación de nivel básico, medio y medio superior.

Vale la pena recordar que el laicismo mexicano se construyó en abierta oposición al poder de la iglesia católica. El programa del partido liberal mexicano del siglo XIX

tenía la intención de acelerar el proceso de modernización mexicano. El Partido Nacional Revolucionario y sus sucesores continuaron con la herencia liberal del laicismo anticlerical y antirreligioso. (Vilchis-Carrillo et al, 2023)

En este sentido, los grupos sociales y políticos cercanos a los intereses de las instituciones religiosas combatieron el laicismo hasta que les fue imposible seguir la lucha de manera frontal. Tal como se discutió en el capítulo genealógico, los sectores religiosos se aliaron con los partidos y grupos políticos conservadores para combatir tanto a la educación sexual importada de Europa, como a la educación socialista cardenista.

Desde el periodo de la democracia con partido hegemónico, que fue el resto del siglo XX en México, los grupos religiosos estrecharon lazos con partidos y sectores conservadores, de modo que empezaron a “mundanizarse” o usar ropaje secular para promover sus visiones de mundo. Es por ello que cuando llega Salinas de Gortari a la presidencia y posteriormente la alternancia al frente del ejecutivo federal a manos del PAN les garantizó espacios de acción para promover su agenda política. (Vilchis-Carrillo, et al, 2023)

La discusión alrededor de la educación sexual integral no era novedosa, lo que sí fue la posición de avanzada que implicó la introducción de la perspectiva de género como eje directivo de la educación a nivel federal. Es comprensible que observaran a ésta como la primera de muchas maniobras por parte del Estado para garantizar la impartición de la educación sexual integral.

No obstante, en términos de la dimensión simbólica normativa del género, esto es, a nivel del discurso de verdad sobre la matriz simbólica del género, la secularización conservó los rasgos y divisiones del periodo premoderno o cristiano medieval. Pasó de ser un asunto de designio divino para ahora catalogarse como orden natural, amparado y reforzado por las ciencias naturales. (Scott, 2018)

De ahí que no sea casual que los grupos defensores del PIN sostengan la legitimidad de su discurso de verdad sobre la base de lo que entienden por ciencia, fundamentalmente biológica y médica. Por tal motivo es que su argumento no es

incongruente con la lógica de la modernidad, es decir, con el secularismo cultural y el laicismo político, porque lo que cambió es el fundamento de la legitimidad, mas no como tal el orden de género.

El laicismo, tal como se discutió en el capítulo teórico, arrastra la condición de patriarcal al nacer y ser constituido en el Estado moderno que adoptó los valores de “objetividad” y “racionalidad” (MacKinnon, 1989: 290) históricamente asociados con la masculinidad. Al construir el laicismo como el discurso de afianzar la legitimidad simbólica del orden político en la figura del Estado, implicó que el Estado patriarcal adquiriría el status sacro de legitimador.

Al ser México un país que constituyó su laicismo como discurso confrontador de parte del Estado hacia la Iglesia Católica con la finalidad de consolidarse como la organización social monopolizadora de la administración y defensa, entonces el laicismo y el Estado fueron presentados como la alternativa a la religión y a la Iglesia. Esto implica que el laicismo mexicano contiene intrínsecamente tanto la tensión patriarcal como la tensión entre las respuestas dadas por la religión y el control eclesiástico. (Velasco, 2015)

Teniendo en cuenta tales tensiones enunciadas, el desafío que se presenta a los grupos defensores de los derechos humanos y reproductivos se observa en dos frentes: por un lado, la lucha por desacralizar el orden estatal para poder cuestionarlo y tomar parte en las discusiones institucionales y jurídicas; mientras que, por el otro, es la disputa por el discurso del laicismo.

El desacralizar al Estado implica el develar su carácter contingente, histórico, falible y sobre todo perfeccionizable. El realizar tal trabajo no parte desde la ingenuidad metodológica o política que es partir *a priori* en una postura desconocedora del Estado y de todas las realidades sociales, políticas, económicas y culturales en las cuales está involucrado el mismo y que interpelen directamente.

Por el contrario, el trabajo de desacralizar al Estado es la disposición de la sociedad, comunidades y personas de hacerse cargo de sí, tomando participación en la organización y operación del Estado. Al desacralizar se desfetichiza al poder y al

Estado mismo, revelando que la política no tiene como sujeto protagónico al Estado, sino a las comunidades, sociedades y grupos sociales que luchan por organizarse para hacer posible el sostenimiento y reproducción de la sociedad presente.

Este trabajo tiene mucho que ver con el discurso del laicismo, puesto que involucra el hecho de que la participación, defensa o búsqueda de reivindicaciones a nivel estatal se hace con la consciencia de que no es dios ni se busca para que lo sea. De esta forma, se desarticula más claramente el discurso de los grupos antiderechos que acusan al Estado que formalmente o legalmente garantiza derechos humanos como si fuera un Estado totalitario.

Esta limitación al Estado totalitario se realiza, precisamente, desde los movimientos y luchas sociales por desacralizarlo, puesto que forman parte de sus limitaciones, acciones y direcciones como órgano administrativo y gubernamental de la nación. Esta lucha, desde luego, se realiza partiendo de la pluralidad, de modo que los propios grupos antiderechos pueden formar parte, puesto que, por lo menos a nivel de discurso, tienen preocupaciones al respecto.

Es justo en la segunda dimensión de la secularización, a saber, la separación de esferas, donde se encuentra esta disputa, puesto que la secularización implica la separación de las esferas institucionales respecto del orden eclesiástico, pero también, por el otro lado, la desregulación institucional. Es precisamente esta apertura a nivel político, que nace del reconocimiento de la pluralidad social y de las libertades y derechos individuales y sociales, lo que abarca la lucha por la secularización y laicidad.

La garantía de que un Estado sea defensor y promotor de los derechos humanos va de la mano con la injerencia política de quienes son las personas beneficiarias de dichos derechos. Esto implica que el observar a grupos que buscan revertir los avances en términos de derechos significa un problema para toda la sociedad, porque se pone en riesgo el régimen y orden jurídico que establece los márgenes mínimos de acción y beneficio social.

El segundo frente tiene que ver con el contenido del “significante vacío” (Laclau, 2005: 95) que es el laicismo. Lo que mostraron estas iniciativas es la carencia de un significado fijo o limitante del significante “laicismo”, más allá de ser una negación de la legitimidad provista por referentes religiosos. Esto habla de la disputa alrededor de lo que significa el laicismo y de sus implicaciones a nivel político.

Aquí entra lo mencionado previamente acerca del ropaje simbólico que abrazaron estos grupos buscando promover su visión de mundo a nivel legal. Las organizaciones religiosas en México lograron abrirse paso en el régimen político mediante alianzas políticas y a través de la adopción del lenguaje asociado con el laicismo.

Este hecho político y social manifiesta la disputa que estos grupos realizan contra el laicismo y la secularización, puesto que ponen en juego nuevas acepciones de los conceptos clásicos del laicismo como lo son los derechos humanos, el interés superior del menor, el Estado de derecho, entre otros. Es preciso aquí el análisis y la discusión política con tales grupos para llegar, no solamente a entendimientos, sino a la construcción de conceptos que den cuenta de la realidad mexicana y puedan servir de base para propuestas políticas de incidencia en la misma.

Por otro lado, tal como se mencionó arriba, el laicismo conlleva como discurso la invisibilización de las relaciones de poder en el interior del sistema sexo-género, revelando el carácter patriarcal tanto del concepto como de su uso. Mientras un discurso tan potente como el del laicismo no aborde el tema del género, sigue siendo legitimador de las relaciones de poder que entraña.

Por lo tanto, los grupos a favor de los derechos sexuales y reproductivos en general, y promotores de la educación sexual integral a nivel particular, requieren entrar a la discusión y disputa por el significado del laicismo. Tal como con el Estado, se requiere cuestionar críticamente al discurso del laicismo, para poder desentrañar tanto lo que moviliza a nivel simbólico, como también el mostrar las realidades dentro de las que es producido, recibido y reproducido.

Desde este texto se puede señalar que el concepto de laicismo debe ser revisado críticamente con los lentes de la perspectiva de género, de los derechos sexuales y reproductivos, y, sobre todo, desde la pluralidad de las vivencias de los cuerpos individuales y colectivos de la sociedad. La llenura del significante del laicismo va por el camino político de la deliberación, conversación y vivencia pública, puesto que no puede ser patrimonio de grupos particulares que lo usan a su conveniencia.

La virtud del laicismo fue el trasladar el legitimador simbólico del espacio religioso y de la Iglesia como su institución garante, para moverlo hacia el Estado y a la nación en tanto comunidad imaginaria. Ahora corresponde dar el siguiente paso que es trasladar la legitimidad simbólica del Estado hacia las comunidades, sociedades, barrios, ciudades y pueblos que constituyen a la multicultural (si no es que multinacional) país que es México.

El riesgo de que tal proceso político no se geste es que los grupos antiderechos, con una agenda más cercana a la religiosa por razones morales, muevan al discurso del laicismo como una excusa para combatir derechos y empezar a retroceder sus avances. El veto parental es prueba de que estos grupos no se han ido, y que, pese a verse cada vez menos marginales, pueden empezar a escalar en cuanto a participación e injerencia política se refiere.

El marco de referencia “familia” en disputa

Analizando los documentos legislativos que propusieron el veto parental educativo resaltó la relevancia del uso del marco de referencia de la “familia” como concepto usado políticamente como contrapropuesta a la perspectiva de género. Se observó que se trata de un concepto clave y fundamental para la visión de mundo propuesta por los grupos contrarios a la educación sexual integral.

La importancia de este cambio dentro de la presente investigación consistió en mostrar una de las preocupaciones de primer orden para los grupos sociales y políticos proponentes del veto parental. Mostró que la niñez, en sí misma, está supeditada al marco de referencia de la familia, puesto que se daba por supuesta la

naturaleza y significado de la niñez, mientras que disputaban tanto su aspecto simbólico como su realidad concreta.

Dentro del elemento simbólico, tal como se analizó previamente, se utilizó en tres vertientes o vertientes, puesto que se le presentó como la familia heteronormativa encaminada a la reproducción social, verla como la institución guardiana del espacio privado y observarla como la organización social que antecede y supera al Estado en cuanto a las niñeces y adolescencias se refiere.

Al usarla en dichas tres vertientes, la familia heteronormativa es presentada como la base e institución a la cual se busca proteger y defender, puesto que en esta visión la sociedad es reducida a un conjunto de familias nucleares. De ahí que sea el estandarte del discurso favorable al veto parental educativo, porque buscan colocarla a nivel discursivo como el referente de su narrativa, lucha y defensa política.

Esta comprensión y uso del marco de referencia de familia no es tan novedoso ni invención de estos grupos, puesto que tanto los marcos jurídicos internacionales como la antropología sitúan a la familia como la célula básica de la sociedad, institución cuya principal encomienda es el de la reproducción de la sociedad. (Gutiérrez-Capulín; Díaz-Otero; Román-Reyes, 2016)

Es entendible, puesto que toda la historia de la humanidad, hasta mediados del siglo XX, la reproducción era únicamente posible gracias al ejercicio de las relaciones sexuales heterosexuales, además de gestarse en condiciones adversas a nivel higiénico, a nivel médico, a nivel económico y a nivel político. Eran bajas las probabilidades para la supervivencia de la descendencia, de modo que la reproducción y supervivencia de las tribus humanas eran lo fundamental. (González-Pérez, 2017)

Esto implicó que existieran múltiples formas de organización social a lo largo de la prehistoria y de la historia misma con la finalidad de garantizar la reproducción y supervivencia humana. Esto implica que los puntos de inflexión en dicho proceso

fueron la agricultura y el inicio de los asentamientos humanos, puesto que implicaron la posibilidad de la permanencia fija en un lugar.

Todo ese periodo de transformaciones y adaptaciones que abarca desde el establecimiento de las civilizaciones, con relaciones monogámica, hasta la entrada de la modernidad es lo que Francisco Javier Robles nombra “familia premoderna”. (en González-Pérez, 2017) En este espectro de familias entran las configuradas por las casas y castillos medievales, donde hasta los siervos eran considerados como objetos de las familias.

El tránsito a la modernidad devino en el cambio económico del feudalismo al capitalismo. En este sentido, lo que comenzó a gestar el cambio fueron las relaciones de libre intercambio comercial entre personas libres, quienes eran propietarias, mientras que quienes no lo eran, eran consideradas propietarias de su fuerza de trabajo.

Por otro lado, tal como señala Joan W. Scott (2018), la modernidad prometió reponer lo que había quitado al desplazar a la religión como matriz cultural desde la cual situar la vida de las personas: la inmortalidad. Si las religiones prometían un paraíso posterior a la muerte, la modernidad se encargó de llenar ese vacío simbólico del porvenir mediante la institución del matrimonio y familia nuclear.

Esto no implica que antes de la modernidad no hubieran existido figuras institucionales como el matrimonio, sino que, a partir de la modernidad, el auge de la burguesía y del capitalismo como clase y modo de producción económica respectivamente, el matrimonio se consolidó como la institución base para la reproducción social.

La sociedad, entonces, canalizó su anhelo de trascendencia, inmortalidad y del porvenir en la institución de matrimonio y su correlato de la reproducción. Se vinculó la trascendencia con el ideal secular tener descendencia y asegurar el futuro a través de las hijas y, sobre todo, de los hijos.

Esto explica la importancia que tiene para los padres y madres de familia promotores del veto parental el tema de sus hijos, porque apela a su propia supervivencia y trascendencia a través de las hijas e hijos.

Aterrizando este breve recorrido histórico en México, hasta antes de la Revolución de 1910, la principal ocupación era ser campesino, de modo que las familias de aquella época eran parecidas al modelo premoderno de la familia extendida con relaciones profundas con la comunidad en la que mora. Con la guerra civil, la crisis económica mundial de 1929 y la acelerada industrialización, la familia mexicana terminaría por modificarse. (Gutiérrez-Capulín et al, 2016)

Los resultados de la Revolución mexicana, en cuanto a bajas de hombres se refiere, repercutieron en la reestructuración de las familias de provincia, donde se establecieron roles familiares, así como la necesidad de que las mujeres entraran en el mercado laboral. También se vivió una alta mortalidad en lo que a las niñas se refiere. (Gutiérrez-Capulín et al, 2016)

La siguiente generación mostró una tendencia de migración, de modo que ahora los proveedores se desplazaron hacia las ciudades industriales. Las familias, entonces, comenzaron a desarraigarse de sus lugares de origen para ir a radicar a las incipientes ciudades industrializadas. Por su parte, los avances en la ciencia médica produjeron la baja de las tasas de mortalidad infantil. (Gutiérrez-Capulín et al, 2016)

Este cambio de la generación que sobrevivió a la Revolución mexicana a la generación de sus hijos e hijas es lo que se llama “la primera transición demográfica” (Gutiérrez-Capulín et al, 2016). La característica principal de dicha transición es ser el punto de inflexión en el que la supervivencia de las familias tenía las mejores posibilidades de estar garantizada.

Es precisamente aquí donde se origina el concepto de familia que los grupos proponentes del veto parental defienden discursivamente, puesto que asumen que la estabilidad resultado del crecimiento económico y de los avances médicos forman parte de un estado natural. Dicho concepto evidencia que en su visión de mundo no

existe una conciencia histórica ni de su lucha, ni de los objetos a los cuales creen defender como fenómenos naturales.

La familia mexicana que nace de dicho contexto es aquella unión basada en el matrimonio heterosexual nuclear, donde los roles familiares en clave de género están firmemente anclados en su efectividad de supervivencia y reproducción. El padre es el jefe de familia que trabaja para sostener económicamente a la familia, la mamá, es encomendada con las labores de cuidado y educación de la familia, y las niñas y adolescencias son el sujeto-objeto de dicha familia.

El problema de dicho concepto es que las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales son muy distintas de la primera mitad del siglo XX. En primer lugar, existe la posibilidad de tener otras alternativas reproductivas más allá de la relación heterosexual de toda la vida, posibilitando otras formas de unión matrimonial como lo pueden ser personas del mismo sexo.

En cuanto a lo que economía se refiere, el poder adquisitivo comenzó a disminuir desde la década de los 70's, lo que incentivó la entrada de las mujeres al mercado laboral. El hecho de que económicamente sea cada vez más difícil mantener a una familia ha permitido que las parejas empiecen a replantearse el tener hijos como parte de su familia que están formando. A su vez, también ha posibilitado la modificación de las relaciones económicas, dando paso a nuevas formas de organización social que potencialmente responderían a nuevos significados del significante "familia". (Gutiérrez-Capulín et al, 2016)

Sobre este último punto, el sociólogo Javier Esteinou concibe a la familia como "una forma de organizar la gestión de la cotidianidad" (en Gutiérrez-Capulín et al, 2016), es decir, como la institución social donde personas comparten el mismo techo, que tiene relaciones afectivas y de autoridad, así como relaciones de parentesco y de apoyo. (Gutiérrez-Capulín et al, 2016)

A dicha transformación de la familia se le denomina "la segunda transición demográfica". (Gutiérrez-Capulín et al, 2016) Es precisamente esta transición la

crisis de la que dan cuenta las propuestas del veto parental, porque los grupos que lo sostienen logran identificar un profundo cambio en las familias y en la sociedad.

En este sentido, se puede asegurar que los documentos validaron la hipótesis de esta investigación, puesto que el hecho de que le dieron una importancia vital al marco de referencia de “familia”, implica que perciben el profundo cambio o transición social. El problema que estos grupos tienen ante tal percepción es que la visión de mundo que presentan minimiza las causas y condiciones que propician dicho cambio.

Los grupos promotores del PIN Parental sostienen que son los movimientos sociales, activistas y sectores políticos que reivindican los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como a la perspectiva de género, los causantes de la profunda crisis que vive la familia como concepto. Al analizar unidimensionalmente dicho fenómeno, piensan que al atacar al adversario que construyen discursivamente atacarán el problema de raíz.

Para los grupos antiderechos, la variable independiente (por usar un término), es de corte ideológico, es decir, reducido a actos de habla con los efectos de pervertir, mentir, engañar o erotizar a las niñas y adolescencias inocentes, binarias y heteronormadas. Al realizar dicha lectura, sostienen que las armas deben de ser ideológicas, es decir, igualmente de actos de habla, así como legales para impedir la propagación de la supuesta ideología de género.

La contradicción brinca con el mero hecho de repasar históricamente la historia de la familia, puesto que en ella misma se manifiesta el carácter contingente, histórico y contextual de la institución que es la familia. Al observar que la familia no es natural, esencial, ni estática, sino un producto histórico, humano y si, biológico, entonces su alegato adquiere perspectiva y se exhibe como particular, incompleto y contradictorio.

Suponiendo que logren triunfar en su lucha por cristalizar y detener el tiempo para que la familia permanezca estática, eventualmente las dificultades, problemáticas y relaciones con el entorno económico, social y político volverán a aflorar la diversidad

de formas de organizarse bajo la familia. Esto significa, que la existencia de la diversidad sexogenérica, de los métodos anticonceptivos, de las formas alternativas de reproducción, la existencia de la desintegración familiar debido al capitalismo neoliberal imperante no va a desaparecer por evitar que se enseñe educación sexual integral.

La lucha de los grupos antiderechos, en cuanto al tema de la familia se refiere, está perdida, debido a que el cambio al que se buscan enfrentar va más allá de una ley o de un grupo social en particular, dado que es de carácter macrosocial y multifactorial. Lo que sí está en su alcance es el incidir en la lucha por bloquear derechos humanos y por hacer retroceder el avance de otros.

Esta situación permite vislumbrar los dos caminos que tienen los grupos promotores del veto parental en lo que a su lucha por mantener el *status quo* de la familia heteronormada se refiere. Por un lado, pueden radicalizarse tanto a nivel político como a nivel ideológico, tal como está ocurriendo en otras partes del mundo como en Estados Unidos o en Brasil. Su otra opción es el que se vaya diluyendo como movimiento y que transiten hacia la mundanización de su concepción de familia.

La opción de radicalizarse, pese a ser tentadora, parece que en México no tiene mucha cabida. Desde la Guerra Cristera de la década de los 30s, parece improbable que las huestes con visiones de mundo cercanas a las de organizaciones religiosas vuelvan a las armas. Por otra parte, tal como se abordó en el anterior subapartado, el laicismo en tanto narrativa y fuente de sentido social tiene una fuerte legitimidad y arraigo en México.

La segunda opción de mundanizarse parece más probable, pero no por ello más predecible. Tal como se revisó en el capítulo genealógico, muchos de los argumentos que hace cerca de un siglo se esgrimieron en contra de la educación sexual, fueron nuevamente enunciados con la misma dirección. Entonces, es muy probable que este proceso continúe en la tendencia de adoptar y hasta disputar el lenguaje del laicismo para promover su agenda.

En esta segunda opción se retoma la conclusión del anterior apartado, puesto que el tiempo por sí solo no es un factor determinante, dado que puede que las siguientes generaciones de estos grupos continúen su lucha. Aquí vale la pena mencionar que lo que puede apoyar en este rubro es el concientizar que la crisis y transformaciones que vive la familia responden antes a lo económico que, a lo ideológico, y que la lucha por un cambio económico es valiosa y beneficiosa para todas las partes.

Educación sexual integral y derechos humanos de las niñas y adolescencias

La presente investigación se avocó en desentrañar los elementos que componen el discurso de verdad que los documentos legislativos enuncian alrededor de la sexualidad de las niñas y adolescencias. De modo que, para dar cuenta del fenómeno que implicaban las propuestas legislativas, participaciones en pleno y la reforma aprobada del veto parental, se construyó metodológicamente el concepto de discurso de verdad sobre la sexualidad.

Tal como se dio cuenta a lo largo de dos capítulos, el discurso de verdad sobre la sexualidad defendido por los grupos promotores del veto parental educativo, presenta que la sexualidad está determinada por la teleología o propósito de la naturaleza humana de la reproducción, la cual se da, naturalmente, en las relaciones sexuales heterosexuales, de modo que la institución del matrimonio monogámico heteronormativo es el resultado natural de dicha realidad.

Este discurso de verdad se extiende hacia la familia, considerando a la familia monogámica heteronormativa, consagrada por el matrimonio, como la única institución legítima de reproducción social. A su vez, dentro de la familia, cada uno de los actores tiene un papel específico y totalmente definido, estableciendo a los papás y mamás como superiores en la jerarquía, dejando a las niñas y adolescencias en una situación más cercana a la de los objetos propiedad de los padres que a los de seres humanos dotados de derechos humanos.

En este discurso de verdad también se contempla a la sociedad como el conglomerado de familias nucleares monogámicas heteronormadas, excluyendo las

realidades de padres y madres solteras, así como de otras formas de organización social del parentesco. La preocupación para dichos grupos se torna en el miedo de que la sociedad se deje de reproducir y con ella, la supervivencia humana esté en riesgo.

Al mismo tiempo, se construye afectivamente el miedo al otro dentro de este discurso de verdad, puesto que la otredad, que no es comprendida dentro de los modelos hegemónicos de género, ni de relación sexoafectiva, son catalogados como negativos, perniciosos y antinaturales. El miedo discursivo es el implicar la amenaza de la supervivencia de la sociedad. Como recurso de dicho discurso, las otras visiones de mundo y discursos alrededor de la sexualidad son consideradas como engaños o discursos inválidos al ser tildados de “ideológicos”.

En contraposición con su discurso de verdad, leen a la educación sexual integral basada en la perspectiva de género y en los derechos sexuales y reproductivos como un producto ideológico, es decir, como un discurso inválido científicamente hablando, ofrecido por un grupo de la sociedad con fines particulares y perniciosos. En dicha perspectiva, plantean que la llamada ‘ideología de género’ es importada de países donde ha avanzado la educación sexual integral.

Al saber que su discurso de verdad y que su posición como los únicos y legítimos enunciadorees de dicho discurso se encuentra cada vez más amenazada, propusieron el veto parental educativo como el mecanismo jurídico que pusiera el candado al otro discurso. Todo lo demás que han enunciado forma parte de la pretensión de sostener este discurso de verdad sobre la sexualidad, así como el mantenerse en la relación de poder que implica dicho discurso de verdad.

Tal como se describió, el discurso de verdad sobre la sexualidad ostentado por estos grupos es, paradójicamente, ideológico, puesto que implica una conciencia práctica: el discurso de verdad responde a la pretensión de estos grupos políticos de sostener un modelo de sociedad que consideran como perfecto, dado que responde a lo que se considera como lo natural o el deber ser.

Dado que existe dicha conciencia práctica en los enunciadores, su discurso va más allá de la sexualidad reducida al ámbito de la reproducción heterosexual, puesto que, para ser una verdad inapelable y triunfante en la lucha política, requiere construirse en torno a múltiples nodos simbólicos. Esto explica el por qué es tan amplia tanto la concepción de mundo que se analizó en esta investigación como la construcción de adversario y de narrativa legitimadora del veto parental.

Al pretender situarse en la visión de mundo que corresponda con la naturaleza humana, requieren responder la pregunta: ¿Cuál es la naturaleza de la sexualidad humana? A la que responden basándose en lo físico y en sus concepciones históricas y particulares, pretendiendo enunciarlas como fenómenos atemporales e inmutables. Es justo este último acto donde se observa el uso ideológico de su discurso de verdad, porque solamente pueden sostener su postura y posición enunciativa realizando tal desplazamiento de lo particular a lo universal.

No se está expresando aquí la inexistencia de un sustrato biológico que forme parte de la sexualidad, pues tal como se expresó en el capítulo teórico, los “holones” (Rubio, 1994: 29) o sistemas cerrados que forman parte de un sistema mayor que es la sexualidad misma contemplan lo biológico. La reproducción, el género, el erotismo y la esfera de los vínculos socioafectivos tienen una realidad física muy importante, aunque no es la variable independiente, ni la más decisiva.

Es precisamente aquí donde entra la importancia de la educación sexual integral, porque posibilita la adquisición de herramientas desde las etapas de las niñeces y adolescencias para poder empezar a ejercer libremente la sexualidad y todo lo que ello implica. Al mismo tiempo, permite comenzar a gestar el necesario cambio a largo plazo que permita desplazar este tipo de discursos de verdad omniabarcadoras de fenómenos tan complejos como el de la sexualidad humana.

Tal como señala Bell Hooks (2016), la educación en Occidente históricamente piensa en términos del logos conceptual, abstracto, sin relación alguna con la corporalidad o lo concreto físicamente hablando. Dicha carencia ha devenido en problemas de corte psicológicos y socioafectivos, puesto que no se ha enseñado a

conocerse a uno mismo, sino simplemente a memorizar y razonar de forma instrumental.

Este proceso de educar desde lo impersonal que es el logos racional occidental, en lugar de dialogar desde los sentipensares del cuerpo, imposibilitan la atención y formación individual, humana, que pueda poner las bases para comenzar a atacar los problemas sociales relacionados con la sexualidad humana y con las dinámicas socioafectivas. (Britzman, 2016)

La UNESCO propone como un enfoque adecuado para trabajar la educación sexual el integrador o comprensivo, donde el objetivo es fortalecer el desarrollo personal y brindar herramientas para el ejercicio y goce de los derechos sexuales y reproductivos. (UNESCO, 2014) Es precisamente este el enfoque de la educación sexual al que se confrontaron los grupos proponentes del veto parental educativo, porque se basa en la perspectiva de género y el enfoque de derechos sexuales y reproductivos.

También educar desde la humanidad, reconociendo la realidad de la corporalidad humana y la complejidad del fenómeno de la sexualidad implica el reconocimiento de la condición de persona que tienen las y los menores de edad. Si simplemente se les observa como maquinas pensantes, receptoras de información a las que hay que llenar para que estén completas, se continua en la concepción de sujeto-objeto imperante alrededor de las niñeces y adolescencias.

Por eso es que la educación sexual integral se encuentra en profunda relación con los derechos humanos a los que las niñeces y adolescencias son acreedoras. No es casual que dentro de la argumentación de las propuestas y documentos revisados las personas menores de edad fueran catalogados como una propiedad de la familia disputada frente a la injerencia del Estado.

La educación sexual integral, al estar pensada y dirigida hacia las personas menores de edad confronta la visión de la persona menor como sujeto-objeto, dado que le reconoce como una persona en condiciones para vivir su propia vida y hacerse cargo de sí. En este sentido, la educación sexual adquiere el papel de ser

el espacio con la caja de herramientas para que el alumnado pueda conocerse a sí mismo y formar parte de su propio crecimiento.

La argumentación contraria a la educación sexual parte de suponer a la persona menor de edad como un objeto receptor, sujeto pasivo, incapaz de ejercer criterio propio, de modo que se encuentra absolutamente vulnerable frente a cualquier discurso que se le presente. Es este supuesto el que permite construir el discurso del miedo alrededor del objeto amenazante que es la educación sexual, porque se le señala como un objeto dañino, contaminante y pernicioso que engañaría y corrompería tanto moralmente como físicamente a las niñeces y adolescencias.

Por eso, a nivel jurídico, el recurso empleado para enfrentar a la educación sexual es el derecho de los padres. Legalmente, los derechos de las niñeces y adolescencias están supeditados al derecho de los padres, es decir, que la forma en que se expresa legalmente que se garantizan los derechos de las personas menores de edad es garantizando el derecho de los padres. (Godwin, 2015)

El problema consiste en que, pese a que los derechos de los padres y madres están pensados como un mecanismo de protección legal para garantizar el interés superior de las personas menores de edad, parten de una concepción paternalista y de sujeto-objeto hacia las niñeces y adolescencias. De ahí que exista la contradicción, a nivel jurídico, donde el superior interés de las personas menores sea decidido, enunciado y ejecutado por los padres y madres de familia.

Tal como se revisó en los anteriores dos capítulos, buena parte de las iniciativas y participaciones en pleno de los congresos locales consistían en dar pasos tímidos, pero firmes, para implementar el veto educativo parental. Tales pasos consistían en reafirmar los derechos de los padres y madres de familia para elegir los contenidos de la educación, así como el buscar que jurídicamente se fuerce a generar leyes que defiendan a la visión de familia que tienen, así como aquellas que impidan el acceso y funcionamiento de la educación sexual integral.

Por ello es que, en la gaveta jurídica de este problema de disputa de comunicación política sale a relucir otra problemática, a saber, la necesidad de discutir y repensar

los derechos humanos de las niñas y adolescencias, además de discutir sobre los derechos de los padres y madres de familia. Discusión de la cual también la sociedad mexicana le conviene tomar parte, a fin de incidir sobre su porvenir.

La construcción afectiva del amor como cuidado para el porvenir

La discusión alrededor de la educación sexual integral no es nueva, en lo absoluto. Con cerca de cien años, la polémica y disputa alrededor de la enunciación del discurso de verdad sobre la sexualidad prosigue su marcha y parece poco probable que en el corto plazo tenga un final definitivo, de modo que el presente análisis es una fotografía de la trayectoria a largo plazo que conlleva.

Tanto los grupos defensores de los derechos humanos como los grupos a favor del veto parental educativo tienen un devenir de largo plazo que se extiende hacia el futuro. Echar un vistazo hacia tal futuro se acerca más a una apuesta que a un cuadro pintado de forma realista, predecible y controlado.

Tomando en cuenta la duración, extensión, así como la penetración que tiene el discurso de verdad esgrimido, dentro de ciertos sectores de la sociedad, acerca de la sexualidad, es corto de miras el no comenzar a reflexionar acerca de los pasos a seguir y de la visión de mundo hacia la cual se aspira a llegar. Si no existe tal sueño, visión o siquiera anhelo, la lucha política y social está encaminada a la desaparición y al fracaso que a lograr la reivindicación de demandas de derecho.

La presente investigación, tal como se señaló en la introducción, tiene una postura política intrínseca. Tal como se señaló al retomar a Pierre Bourdieu dentro de la nota metodológica, toda construcción de objeto implica una ruptura que realiza quien investiga para dar cuenta de la parcela de la realidad a la que está haciendo referencia. En este sentido, la parcela de la realidad es la disputa alrededor del discurso de verdad sobre la sexualidad que pretende constreñir, dirigir y conducir la vivencia de la sexualidad de las niñas y adolescencias.

Tal realidad está situada en el espacio urbano de las distintas entidades federativas de México donde se presentaron iniciativas, propuestas y hasta proyectos de reforma para instituir a nivel jurídico tales objetivos políticos. Al dar cuenta de tales

documentos, la rigurosidad metodológica consistió en la vigilancia epistémica, es decir, en la toma responsable de decisiones de investigación para dar cuenta del fenómeno social a investigar.

Siguiendo tal fundamento, en este último apartado mi interés es transparentar mi voz alrededor de la disputa política alrededor del discurso de verdad sobre la sexualidad. La transparencia del sujeto investigador a esta altura de la investigación responde al tema más personal de lo que se ha revisado a lo largo de la misma, a saber, el referente a la construcción afectiva del discurso que confronte a la posición antiderechos en el tema de la educación sexual integral.

Como propuesta, retomo lo que Martha Nussbaum (2014) planteaba como el soporte afectivo para la construcción de sociedades que aspiraban a la justicia social, a saber, el cultivar la emoción pública de la simpatía o del amor. Su planteamiento político tiene el objetivo de ayudar a vislumbrar el camino a las sociedades que vienen de procesos políticos complejos como Estados totalitarios, autoritarismos, guerras civiles, ataques de terrorismo, despojos y desplazamientos masivos, de modo que puedan encontrar la forma para garantizar la supervivencia de dichas sociedades y permitirles construir un futuro mejor.

Apelando a la objeción realizada por Sara Ahmed (2015) acerca de la construcción afectiva del amor como un discurso de preservación, protección y de distinción frente a la otredad amenazante exterior, Nussbaum (2014) no ofrece una respuesta satisfactoria ante el dilema de la construcción afectiva del amor restrictiva o auto preservativa. La alternativa que la filósofa estadounidense presenta ante la tendencia etnocéntrica del discurso patriótico es simplemente apelar al universal de la condición humana de todos los pueblos. (Nussbaum, 2014)

No se trata aquí de que me oponga a la idea de la hermandad universal de todos los grupos étnicos existentes en el mundo, sino que, me parece una quimera aún más lejana que el suponer que la educación sexual integral será aprobada por unanimidad social en cinco años. Tal desconfianza nace del observar la naturaleza gregaria e identitaria a nivel social que tiene la humanidad como especie.

Me parece una mejor alternativa el considerar discursivamente al amor o el apoyo mutuo, parafraseando a Piotr Kropotkin, como la mejor alternativa que tienen las sociedades humanas. No porque todas las personas estén dispuestas a homologar sus culturas, tradiciones, cosmovisiones y mundos simbólicos para entrar en relaciones de libre intercambio comercial. Porque precisamente ese es el problema con dicha visión, que nace de un liberalismo individualista que termina siendo miope a los fenómenos estructurales o sistémicos de larga data que atraviesan a los individuos.

Si se quiere atemperar el miedo de la otredad, el terror de que objetos como la educación sexual perviertan a las siguientes generaciones y transtornen a la sociedad completa, es necesario compartir que el apoyo mutuo entre diferentes (mas no desiguales) nos ha garantizado la supervivencia como especie, y sigue siendo la mejor opción para construir mejores sociedades.

El actual estado en el que se encuentran problemas sociales como el tráfico de personas, la violencia feminicida, los abusos al interior de espacios religiosos, la industria de la pornografía y su correlato de esclavitud sexual es un problema que concierne a todas las sociedades. Es precisamente la unión frente a problemas comunes lo que posibilita la construcción del discurso de amor, de amor a la otredad, al que tiene en común con el yo problemáticas que le afectan, le vulneran, le lastiman, y al lastimarlo, me afectan a mí también, porque formamos parte del mismo planeta mundializado.

Por lo tanto, mi aporte a nivel político es la búsqueda de la construcción de movimientos sociales defensores de los derechos humanos que sustenten la construcción discursiva del amor a la otredad, con la finalidad de posibilitar las discusiones necesarias para tomar decisiones colectivas que beneficien a las sociedades, porque al final, siguiendo a Rita Segato, eso es la política, la libre deliberación de las comunidades para la toma de decisiones sobre ellas.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). "En nombre del amor". *La política cultural de las emociones*. [Traducción por Cecilia Olivares Mansuy]. PUEG-UNAM: México. Págs. 191-220
- Britzman, D. (2016). "Curiosidad, sexualidad y curriculum". *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Págs. 69-98
- Hooks, B. (2016). "Eros, erotismo y proceso pedagógico". *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Págs. 1-12
- Godwin, S. (2015). "Against Parental Rights". *Columbia Human Rights Law Review*. [Traducción propia]. Págs. 1-83
- González-Pérez, M. (2017). "La familia mexicana: Su trayectoria hasta la posmodernidad. Crisis y cambio social". *Psicología Iberoamericana*. XXV (1). [En línea]:
<https://psicologiaiberoamericana.iberomx.com/index.php/psicologia/article/view/93/242>
[consultado el 16 de febrero 2023]
- Gramsci, A. (1999). "Pasado y presente". *Cuadernos de la cárcel*. [Traducida por Ana María Palos]. Tomo 2. Q3, 34. México: Ediciones Era. Pág. 37.
- Gutiérrez-Capulín, R.; Díaz-Otero, K.; Román-Reyes, R. (2016). "El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica". *Ciencia Ergo Sum*. XXIII (3). Págs. 219-228
- Laclau, E. (2005). "El pueblo y la producción discursiva del vacío". *La razón populista*. [Traducido por Soledad Laclau]. México: Fondo de Cultura Económica. Págs. 91-162
- MacKinnon, C. (1989). "El Estado liberal". *Hacia una teoría feminista del Estado*. [Traducido por Eugenia Martín]. España: Ediciones Cátedra. Págs. 27-304
- Nietzsche, F. (S.F.). *Más allá del bien y del mal*. 99 págs. [En línea]:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mas_alla_del_bien_y_del_mal_nietzsche.pdf [Consultado el 25 de noviembre del 2022]
- Nussbaum, M. (2014). "De qué modo el amor es importante para la justicia". *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* [Traducido por Albino Santos Mosquera]. España: Paidós. Págs. 379-456
- Quijano, A. (2014). "Estado-nación, ciudadanía y democracia: Cuestiones abiertas". *Cuestiones y horizontes: Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Danilo Assis (comp.). Argentina: CLACSO. Págs. 605-624

Rubio, E. (1994). "Introducción al estudio de la sexualidad humana". *Antología de la sexualidad humana*. Vol I. México: CONAPO. Págs. 17-46

Scott, J. (2018). *Sex and secularism*. [Traducción propia]. Estados Unidos: Princeton University Press. 239 págs.

Segato, L. (2015). "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad". *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una 'antropología' por demanda*. Argentina: Prometeo libros. 69-100

UNESCO. (2014). "Construyendo un marco común en educación integral de la sexualidad". *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Chile: OREAL/UNESCO. Págs. 35-58

Velasco, E. (2015). *El Estado laico mexicano: un ideal deslucido en busca del sentido*. México: IJ-UNAM. 100 págs.

Vilchis-Carrillo, D.; Paz-González, E.; Hawley-Suárez, A. (2023). "La secularización como clave analítica para comprender algunas discusiones sobre diversidad sexual". *El Principio de laicidad como base de las discusiones sobre género y sexualidad*. Molina-Fuentes, M. & Romero-García, V. (coord.). México: UNAM. Págs. 13-39