



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDUCACIÓN SEXUAL: CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DE LAS Y LOS
ADOLESCENTES DEL COLEGIO DE BACHILLERES PLANTEL 3 IZTACALCO
SOBRE SEXUALIDAD HUMANA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LESLIE SALAZAR RAMÍREZ

TUTORA PRINCIPAL

DRA. BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO
Proyecto de Investigación Curricular, UIICSE-FESI-UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

DRA. ELISA SAAD DAYÁN
Facultad de Psicología, UNAM

DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

DRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX., octubre 2024



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.

**PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y
HONESTIDAD ACADÉMICA Y PROFESIONAL
(Graduación con trabajo escrito)**

De conformidad con lo dispuesto en los artículos 87, fracción V, del Estatuto General, 68, primer párrafo, del Reglamento General de Estudios Universitarios y 26, fracción 1, y 35 del Reglamento General de Exámenes, me comprometo en todo tiempo a honrar a la Institución y a cumplir con los principios establecidos en el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente con los de integridad y honestidad académica.

De acuerdo con lo anterior, manifiesto que el trabajo escrito titulado:

Educación sexual: conocimientos y experiencias de las y los adolescentes del colegio de bachilleres plantel 3 Iztacalco sobre sexualidad humana

que presenté para obtener el grado de **maestría** es original, de mi autoría y lo realicé con el rigor metodológico exigido por mi programa de posgrado, citando las fuentes de ideas, textos, imágenes, gráficos u otro tipo de obras empleadas para su desarrollo. En consecuencia, acepto que la falta de cumplimiento de las disposiciones reglamentarias y normativas de la Universidad, en particular las ya referidas en el Código de Ética, llevará a la nulidad de los actos de carácter académico administrativo del proceso de graduación.

Atentamente



Salazar Ramírez Leslie

N° de cuenta: 307308928

En memoria de mi tía Matilde Salazar Contreras

Agradecimientos

A mi padre, Enrique Salazar C. y a mi madre Alicia Ramírez A. por estar conmigo incondicionalmente y brindarme su apoyo, amor y cariño.

A Uriel Alvarado C. por estar conmigo en todo momento y ayudarme a nunca rendirme, por su amor y por las tardes, noches y madrugadas que compartió conmigo retroalimentando mis ideas y pensamientos.

A la Dra. Zardel por ser una gran guía, por brindarme tanto de su valioso tiempo. Por los encuentros que tuvimos que alimentaban mi trabajo y mi alma. Por confiar siempre en mí y por permitirme expresar de manera libre.

A mi comité tutor por el tiempo dedicado a la lectura de mi tesis y por brindarme retroalimentación para mejorar mi investigación.

A la Dra. Ana María Salmerón por su calidez y por brindarme sus valiosos comentarios para fortalecer mi formación en la investigación.

Al Dr. Eugenio Camarena por acompañarme en todo mi proceso formativo y por ayudarme a comprender la oralidad.

A la Dra. María Guadalupe García Casanova, por todas las enseñanzas que me compartió sobre historia de la pedagogía y por las horas de diálogo sobre obras clásicas que me hicieron tener un mejor panorama.

A la Dra. Elisa Saad Dayan, por todas las enseñanzas que me brindó durante la maestría y por enseñarme a abrazar la diversidad.

A las y los adolescentes que formaron parte de esta investigación, por sus maravillosos comentarios de los que aprendí tanto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico otorgado para la realización de mis estudios de maestría.

Índice

| | |
|--|-----|
| Capítulo 1. Introducción | 1 |
| 1.1. Introducción al tema | 1 |
| 1.2. La construcción del tema de estudio..... | 13 |
| 1.3. Antecedentes | 16 |
| 1.4. Planteamiento del problema | 18 |
| 1.5. Justificación..... | 20 |
| 1.6. Preguntas de investigación | 23 |
| 1.7. Objetivos de investigación | 24 |
| Capítulo 2. Metodología..... | 25 |
| 2.1. Sobre la recolección del dato empírico..... | 28 |
| 2.1.1. Grupos focales: su aplicación y su relevancia | 30 |
| 2.1.2. Entrevista semiestructurada: su aplicación y su relevancia..... | 34 |
| 2.2. Sobre la elaboración de guiones, sistematización y análisis del dato empírico | 35 |
| 2.3. Reflexiones sobre cuestiones metodológicas | 40 |
| Capítulo 3. La sexualidad humana | 43 |
| 3.1. Sobre el concepto de sexualidad (humana) | 48 |
| 3.2. La sexualidad humana para las y los adolescentes | 60 |
| 3.3. Implicaciones al hablar de sexo y género..... | 67 |
| 3.4. Significaciones sobre el ser hombre, ser mujer y ser adolescente..... | 79 |
| 3.4.1. Sobre el ser adolescente..... | 81 |
| 3.4.2. Sobre el ser mujer y ser hombre en la adolescencia | 85 |
| 3.5. Sobre la menstruación: experiencia de la menarquia | 93 |
| 3.6. Sobre el aborto..... | 103 |
| 3.7. Sobre la masturbación | 112 |
| 3.8. Sobre la pornografía | 116 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4. Educación sexual | 125 |
| 4.1. ¿De qué hablamos cuando decimos educación sexual?..... | 126 |
| 4.2. Educación sexual en la familia | 137 |
| 4.3. Educación sexual en la escuela..... | 143 |
| 4.4. Otros entornos de educación sexual | 168 |
| Capítulo 5. Reflexiones en torno al amor, la amistad y el enamoramiento | 174 |
| 5.1. El carácter social de la sexualidad humana: el otro como complemento | 175 |
| 5.1.1. Sobre la amistad | 178 |
| 5.1.2. Sobre el amor y el enamoramiento | 188 |
| Capítulo 6. Conclusiones..... | 199 |
| Referencias bibliográficas | 205 |
| Apéndice A. Guía de Grupo Focal Sesión 1 | 218 |
| Apéndice B. Guía de Grupo Focal Sesión 2..... | 219 |
| Apéndice C. Guía de Grupo Focal Sesión 3 | 220 |
| Apéndice D. Guía de Entrevista Semiestructurada | 221 |

Capítulo 1. Introducción

1.1. Introducción al tema

La sexualidad humana ha llamado la atención de muchas personas. Como tema de reflexión ha convocado a distintas disciplinas como lo son la psicología, la sociología, la historia, la medicina y la pedagogía, por mencionar algunas. Como tema en el que todo ser humano se encuentra inmerso, ha generado muchas interrogantes e incertidumbres. En general podría decirse que ya sea desde el ámbito académico (lo reflexionado), o bien, desde el ámbito personal (lo vivido y experimentado), habrá siempre un intento por develar las implicaciones y los significados de la sexualidad humana.

Quisiera mencionar a manera introductoria que mi interés por el tema de la sexualidad humana se fue consolidando por mi historia de vida. De pequeña me percaté que existía una diferenciación entre hombres y mujeres. Comprendí más tarde que no era simplemente una diferenciación, sino que a su vez era un mecanismo de desigualdad entre hombres y mujeres. Viví, sentí, y sufrí la desigualdad disfrazada de diferenciación y ello me hizo cuestionarme si ello correspondía a un orden natural que se perpetuaría, o más bien, era de un orden social que podría ser modificado o quizá incluso erradicado. Ahora, puedo ver que es lo segundo, es decir, aquellas cuestiones que tienen que ver con sexualidad humana tienden al cambio. Esta reflexión sólo tuvo lugar cuando el tema de la sexualidad humana se convirtió ya no en un tema meramente personal y vivencial, sino un tema de reflexión crítica. Pasados los años, durante mi formación profesional como psicóloga social, comprendí otra cuestión, a saber; que la sexualidad humana tenía que ver con la constitución social de los sujetos. Posteriormente, mi formación profesional me permitió ser docente en educación media superior. Durante mi práctica docente, muchos adolescentes me hicieron saber cuán ignorados se sentían por la institución, no sentían que sus inquietudes, intereses, preocupaciones y problemas personales fueran cuestiones que pudieran ser escuchadas y tomadas en cuenta, inicialmente por sus profesores y profesoras (pues son quienes tienen más contacto con ellos y ellas) y posteriormente por personal administrativo, prefectura y directivos. Así entonces, asimilé que se enfrentaban a un tipo de violencia institucional, traducida en el hecho ignorar o minimizar las opiniones y sentires de aquellos que hacen posible a la institución. Algunas de estas cuestiones importantes para las y los adolescentes tenían que ver con la sexualidad humana, por ejemplo, preocupaciones en torno a relaciones

sexuales sin protección, o bien, experiencias al relacionarse amorosamente con otros compañeros y compañeras. De este modo, esta investigación fue el resultado de mi interés por analizar y reflexionar de manera teórica el conjunto de experiencias personales y profesionales relevantes en mi historia de vida. Considero que aquello que se sabe y que se conoce deriva de la educación que una persona ha tenido a lo largo de su vida. Con base en ese saber y conocimiento, las personas guían su conducta y ello incide en las experiencias y vivencias. Es por este motivo que la reflexión aquí vertida parte desde la pedagogía ya que consideré importante analizar la apropiación del conocimiento en materia de sexualidad que se deriva de la educación recibida por las y los adolescentes.

Ahora bien, el estudio de la sexualidad humana no es tarea sencilla, ya que implica deshacerse de los prejuicios¹ que en ocasiones acompañan al investigador o investigadora², es decir, requiere de un distanciamiento respecto del objeto de estudio. Ciertamente es que todo objeto de estudio implica un distanciamiento por parte de quien investiga, sin embargo, el tema de la sexualidad humana tiene la peculiaridad de haberle acompañado a toda persona desde el momento de su nacimiento, es decir, los ha acompañado desde antes de llevar a cabo un intento de reflexión o problematización de éste.

La investigación requiere de interioridad y exterioridad. Estos conceptos nos llevan a pensar que hay implicación y distanciamiento en la investigación (Ardoino, 1988). Cuando

¹ Tal como reflexionaba la filósofa Hanna Arendt en su libro *¿Qué es política?*, no podemos ignorar los prejuicios porque forman parte de nosotros mismos. Forman parte de nosotros mismos porque tal como apunta Arendt: “una ausencia de prejuicios exigiría una alerta sobre humana” (Arendt, 1997, p. 52). Para la autora los prejuicios “no son idiosincrasias personales, las cuales, si bien nunca pueden probarse, siempre remiten a una experiencia personal en la que tienen la evidencia de percepciones sensibles. Los prejuicios no tienen una evidencia tal, tampoco para aquel que les está sometido, ya que no son fruto de la experiencia. Por eso, porque no dependen de un vínculo personal, cuentan fácilmente con el asentimiento de los demás, sin que haya que tomarse el esfuerzo de persuadirlos” (Arendt, 1997, p. 53), no obstante, los prejuicios “encierran un juicio que en su día tuvo un fundamento legítimo en la experiencia” (Arendt, 1997, p. 53), por ello dice la filósofa que son eficaces y peligrosos pues “siempre ocultan un pedazo del pasado” (Arendt, 1997, p. 53).

² Antes de pensar en los prejuicios que los otros pueden llegar a tener, tuve que reflexionar en cuáles son los míos en torno a la sexualidad. Y quizá sea más de uno, y hay algunos que no he logrado identificar, pero uno que llamó mi atención fue que, previo a realizar la presente investigación yo pensaba que las mujeres adolescentes tenían inconformidad de ser mujer, porque yo la tengo. Esta inconformidad que es sentida por mí deriva de la construcción social de lo que una mujer debiera representar interna y externamente, y de algunas experiencias en las que me sentí vulnerable por serlo. No obstante, me enfrenté a que para las adolescentes — tal como veremos en un capítulo dedicado a ello— es “maravilloso” serlo y es “asombroso” dar vida. Asimilé que mi interpretación del ser mujer y la relación que tengo con mi experiencia del ser mujer no era compartida por las adolescentes, fue a partir de ese momento que dejé de presuponer lo que encontraría a lo largo de la investigación. El darme cuenta de ello me permitió estar abierta al otro en un sentido más auténtico.

hablamos de implicación, hablamos de procesos subjetivos; sentidos subjetivos que están en el investigador en tanto que es una persona con ciertas estructuras de pensamiento que le hacen tener una mirada particular articulada según su contexto histórico, su contexto familiar y su contexto social, es decir, que cuando hablamos de implicación, hablamos de subjetividad, mientras que cuando hablamos de distanciamiento, hablamos de objetividad, de exterioridad.

Así, cuando el investigador o investigadora aborda temas sobre sexualidad humana tiene una serie de cuestiones que le son conocidas desde la experiencia y ello podría impactar en el modo en que analiza e interpreta cuestiones en torno a dicho tema. Esto no debe verse sólo “negativamente” en el sentido de que se vean involucrados una serie de prejuicios, sino que, en su parte positiva, podríamos decir que la experiencia previa a un intento de reflexión puede, en ocasiones, permear en el posicionamiento teórico de las o los investigadores respecto del tema de la sexualidad humana, es decir, que parte de lo que se conoce desde la experiencia puede permear o incidir en la reflexión teórica traduciéndose en teorías o perspectivas de estudio.

Por otro lado, el tema de la sexualidad humana es complejo ya que cuando se escribe sobre sexualidad humana, puede evocar en las lectoras y lectores una serie de cuestiones que le son conocidas, ya sea desde la experiencia o bien, desde lo reflexionado, y por ende podrían manifestar un desacuerdo³, dado que se podría pensar que eso que uno dice no tiene que ver con la realidad de la sexualidad humana.

Estas son algunas de las dificultades al abordar el tema de la sexualidad humana que quisimos señalar debido a que plantean un reconocimiento de los posibles tropiezos que se pueden cometer cuando se aborda dicho tema, o bien, que yo como investigadora pude haber cometido durante el desarrollo de la presente investigación.

Reconociendo que puede intervenir la subjetividad del investigador o investigadora, o bien, los discursos del sentido común que le son inherentes como parte de su historia de

³ En toda discusión teórica hay desacuerdos, lo que se intenta aquí expresar es que en el tema de la sexualidad humana podrían darse desacuerdos aludiendo a la experiencia personal como argumento, o bien, aludiendo a un discurso verdadero y cierto sobre la sexualidad, dejando de lado el hecho de que hay discursos sobre la sexualidad que tienen referencias históricas y culturales.

vida, es preciso poner de manifiesto que, durante el desarrollo de la reflexión en torno a determinado objeto de estudio, habrá que estar en constante vigilancia epistemológica (Bourdieu et. al., 2002). Pues, es necesario —tal como se plantea en *El oficio de sociólogo*— que “las ciencias sociales adopten una postura de distanciamiento respecto de los discursos de sentido común, los pre-conceptos [y] las pre-nociones” (Blanco, 2010, pp.1-2). Para el sociólogo Pierre Bourdieu “el conocimiento científico de la realidad social⁴ debe construirse en contraposición [...] a lo que [las y] los investigadores creen saber, entender, interpretar y conocer” (Blanco, 2010, p. 2). Por tal motivo, durante el desarrollo de la presente tesis nos servimos de la vigilancia epistemológica para construir un discurso en contraposición a lo que se creía saber, entender, interpretar y conocer sobre el tema de la sexualidad humana, para de ese modo, dar paso a elaboraciones de carácter crítico que permitieran la construcción de un abordaje para el tema aquí propuesto⁵. Lo anterior se llevó a cabo contrastando ideas propias con distintos referentes, es decir, mi discurso fue constantemente confrontado con autores, escritores o teóricos que podían permitirme observar aquello que creía conocer, y que, por mi implicación con el tema, quizá estaba tergiversado y atravesado por mi experiencia personal. Este método de contrastar y poner en duda fue también trabajado junto con quien fuera mi tutora, la Dra. Zardel, quien contribuyó en gran medida para llevar a cabo esta vigilancia epistemológica.

Hemos considerado necesario dar este preámbulo porque el estudio de la sexualidad humana no es sencillo y podemos enfrentarnos a muchas dificultades al abordar el tema, entre ellas, las anteriormente mencionadas.

A continuación, enunciaremos y describiremos el contenido de los capítulos y apartados por los cuales se compone la presente tesis.

Esta tesis se compone de seis capítulos. El Capítulo 1 que se titula *Introducción*, tiene la intención de brindar los elementos en los cuales se sustenta la presente tesis. Este primer

⁴ En esta investigación consideramos que el conocimiento científico de la realidad social sobre la sexualidad humana tiene que ver con un intento de comprender e interpretar lo que le acontece al ser humano y viene dado desde las coordenadas simbólicas y materiales, así como desde la dinámica propia de las relaciones entre los seres humanos.

⁵ Consideramos que la sexualidad humana es un tema abierto a la incógnita. No hay una sola construcción o abordaje, sino que hay múltiples, por ello habría una constante interrogación. Cada una de las interpretaciones realizadas a través de los distintos abordajes dan oportunidad de cambios que transformen los malestares en torno a la sexualidad humana.

capítulo cuenta con siete apartados, el primer apartado titulado *Introducción al tema* tiene la intención de ofrecerle al lector o lectora un esquema sintético de las cuestiones que se abordarán en cada uno de los capítulos que integran esta investigación. El segundo apartado titulado *La construcción del objeto de estudio* tiene la finalidad de develar la complejidad de la sexualidad humana como tema de estudio. La sexualidad humana está históricamente determinada, y principalmente de ahí proviene su complejidad. Además, se argumenta la importancia del estudio de la sexualidad humana dado que está presente en los seres humanos desde antes de su nacimiento hasta su inevitable muerte.

Imprescindiblemente al tratar el tema de la sexualidad humana debe tratarse el fenómeno de la educación sexual. A lo largo de la historia de la humanidad ha habido ciertos tipos de educación que apuntan a un ideal, o bien, a ideales que los seres humanos construyen.

Dentro de la gran cantidad de saberes⁶, conocimientos⁷ o costumbres⁸ que han sido transmitidos de generación en generación, encontramos saberes, conocimientos y costumbres que remiten a ideas, actitudes, creencias y conductas en torno a la sexualidad en general, y a la sexualidad humana en particular. Estos saberes, conocimientos o costumbres están ligados de algún modo a principios, sean de orden religioso, espiritual, moral, etc. Hay un contexto cultural que dimensiona desde ciertos lugares lo que se denominará sexual.

⁶ Se entiende por saber a “una creencia verdadera y justificada” (Villoro, 2008, p. 17). Si *S* sabe que *p* ello supone tres condiciones, 1) *S* cree que *p*, 2) “*p*” es verdadera, y 3) *S* tiene razones suficientes para creer que *p*. (Villoro, 2008).

⁷ Se entiende por conocimiento “cualquier forma de captar la existencia y la verdad de algo” (Villoro, 2008, p. 207). Luis Villoro en *Creer, saber, conocer* realiza una diferenciación entre los conceptos epistemológicos que llevan por título su libro. Sobre “conocer” señala que su complemento indirecto es siempre un sustantivo, un adjetivo sustantivado o un pronombre personal, así entonces se conocen a objetos o a personas. Conocer *x* implica saber algo de *x* y es algo más que predicar algo de *x*. Para conocer algo —dice el autor— es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, es decir, estar “familiarizado con ello. La experiencia directa debe entenderse en un sentido amplio que abarque la aprehensión sin intermediarios de toda clase de objetos, tanto físicos como psíquicos o culturales. Además, conocer consiste en muchas experiencias variadas capaces de ser integradas en una unidad. Sólo de la experiencia real hay conocimiento y ésta supone la existencia real de lo conocido (Villoro, 2008). Así entonces “si conocemos algo tenemos la capacidad de responder a ciertas preguntas acerca de lo conocido, si conocemos algo, sabemos algo acerca de ello. Cuando nuestro conocimiento es circunstancial y hablamos de “conocer” en su sentido más débil, sólo podemos referirnos a aspectos superficiales y aun en ocasionales del objeto. Pero en su sentido más rico, “conocer” implica poder contestar múltiples y variadas cuestiones, de la más diversa índole, sobre el objeto” (Villoro, 2008, pp. 203-204).

⁸ Se entiende por costumbres a las “peculiaridades de la conducta de las personas en sus relaciones mutuas y con la sociedad; son determinadas por las condiciones históricas de la vida del hombre” (Rosental & Iudin, 1965, p. 90).

Una manera de acceder al fenómeno de la sexualidad humana de nuestra época, sociedad y cultura implica un reconocimiento de las experiencias y conocimientos de los sujetos que viven en ella. El carácter históricamente determinado de la sexualidad humana sugiere la pertinencia de establecer como tema de estudio las experiencias y conocimientos de las y los adolescentes en torno al tema de la sexualidad humana, mismos que pueden rastrearse a partir de la educación sexual que han recibido en las distintas instituciones y medios socializadores. Por ende, la educación sexual, también es tema de estudio de la presente tesis. En este segundo apartado aludimos a la familia y a la escuela como instituciones en donde ocurre cierta transmisión de saberes, conocimientos y costumbres en torno al tema de la sexualidad humana que es necesario en primer lugar, conocer y, en segundo lugar, analizar para dar cuenta del fenómeno de la educación sexual. Se reflexiona que, en la actualidad, estos saberes, conocimientos y costumbres no se acotan a los entornos inmediatos de socialización (familia/escuela), sino que paralelamente se observa que las Tecnologías de Relación, Información y Comunicación (TRIC) tienen una incidencia en ellos.

Sobre todo, debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19 —por lo menos en entornos urbanos— hubo más usuarios de las TRIC, lo cual ha derivado en el uso del Internet como medio para la educación.

Posterior a este apartado se encuentra el tercer apartado que se titula *Antecedentes*, en donde se da un breve bosquejo del estado del arte en torno al tema de la sexualidad humana y la educación sexual en adolescentes, seguido del cuarto apartado que lleva por nombre *Planteamiento del problema*, en donde se señala que el tema de la sexualidad humana en su mayoría ha sido abordado desde un enfoque biologicista, de ello deriva que la educación sexual que se les brinda a las personas, ya sea en el ámbito educativo o en el ámbito familiar sea de tipo prevencionista. Se sugiere por ello entonces en un primer momento escuchar lo que las y los adolescentes tienen que decir respecto del tema de la sexualidad humana para posteriormente comprender qué significa la sexualidad humana para ellos y ellas, y desde sus saberes brindarles reflexiones que les permitan el vivir y reconocer que la sexualidad humana va más allá de la comprensión biológica del cuerpo. En el siguiente apartado se encuentra la *Justificación*, apartado en el cual se formula la relevancia de la presente investigación seguido del apartado *Preguntas de investigación*, el cual contiene seis preguntas que

direccionan la tesis y el apartado *Objetivos de investigación*; los objetivos de la investigación se dividen en uno general y cinco específicos.

En el Capítulo 2 el lector o lectora encontrará cuestiones metodológicas de la tesis. Esta tesis es de enfoque cualitativo, por ende, para la recolección del dato empírico se decidió utilizar dos instrumentos; grupos focales y una entrevista semiestructurada. En dicho apartado se describe la manera en la que se procedió para la recolección de datos. Usualmente cuando se lee la metodología de las investigaciones, ésta sugiere ser un proceso lineal y sin dificultades, por ello, en este apartado se muestran algunas de las dificultades presentadas, ya que la investigación de ningún modo es lineal y sin dificultades. El motivo de presentarla de esta manera es un intento de mostrar *una* de las realidades del proceso de investigación; nos referimos a la realidad vivida por la investigadora, ya que habrá tantas realidades del proceso de investigación como investigadoras e investigadores.

En el Capítulo 3 se aborda la sexualidad humana. Este capítulo se conforma por siete apartados. En el primer apartado titulado *Sobre el concepto de sexualidad (humana)*, se brindan aportes teóricos para comprender el concepto de *sexualidad humana*. En la mayoría de las ocasiones, cuando se habla sobre sexualidad humana se omite brindar una definición, ya que, implícitamente se da por hecho que el significado de dicho concepto es bien conocido por las o los lectores, sin embargo, es preciso acotar y especificar qué entendemos por sexualidad humana en esta tesis ya que podríamos estar hablando de lo mismo de manera discursiva, pero pensando en cuestiones de distinto orden, es decir, podríamos estar hablando sobre sexualidad humana y cada persona podría estar estableciendo un significado distinto del mismo concepto.

En dicho apartado se especifica la importancia de utilizar el concepto de *sexualidad humana* y no simplemente el de *sexualidad*. En ciertos artículos, libros, conferencias, etc., al hablar sobre la sexualidad de los seres humanos, es utilizado simplemente el término de sexualidad, sin embargo, aquí se plantea que al hablar sobre la sexualidad de los seres humanos debe especificarse el concepto de sexualidad humana, ya que si hablamos simplemente de sexualidad podríamos estar tomando como similares la sexualidad de cualquier otro ser vivo con la sexualidad que es específica de los seres humanos, o bien, aquella que refiere a lo humano. En seguida se encuentra otro apartado titulado *La*

sexualidad humana para las y los adolescentes que da cuenta de lo que significa la sexualidad humana para las y los adolescentes.

Posteriormente, se encuentra un tercer apartado titulado *Implicaciones al hablar de sexo y género*, en dicho apartado se reflexiona sobre los conceptos de sexo y género, cuestión que es de suma importancia dado que estos conceptos no pueden dejarse de lado en toda discusión que pretenda tratar el tema de la sexualidad humana. Hablar de sexo y género da sentido a lo anteriormente planteado sobre el concepto de sexualidad humana, es decir, las discusiones en torno al sexo y género son discusiones en torno a la *sexualidad humana*, pues la sexualidad humana no sólo tiene que ver con sus dimensiones biológicas y fisiológicas, sino que la sexualidad humana además de ser una cuestión biológica y fisiológica es también y al mismo tiempo una construcción social, cultural, histórica, religiosa y económica. La conceptualización de *género* sólo tiene lugar en discusiones en torno a la sexualidad humana y no a la sexualidad de otras especies de animales.

Luego de realizar una reflexión sobre los conceptos anteriormente aludidos se encuentra el cuarto apartado titulado *Significaciones sobre el ser hombre, ser mujer y ser adolescente*, en él se realiza un análisis sobre las significaciones que le otorgan las y los adolescentes sobre el ser adolescente, el ser hombre y el ser mujer. Este apartado se divide en dos subapartados, el primero se titula *Sobre el ser adolescente* y el segundo se titula *Sobre el ser mujer y ser hombre en la adolescencia*.

En el primer subapartado se aborda el concepto de adolescencia y lo que significa para las y los adolescentes ser adolescentes. La adolescencia puede entenderse como una etapa de transición entre la etapa infantil y la etapa adulta la cual según la OMS ocurre entre los 10 y 19 años, dicha etapa de transición es diferente de acuerdo con la cultura de pertenencia, para las y los adolescentes que formaron parte de esta investigación es considerada como una etapa difícil debido a los cambios que en ella ocurren. Uno de esos cambios es sobre la percepción del mundo que les rodea, es decir, en esta etapa se dan cuenta de cosas de las cuales antes no se daban cuenta. Además, también es catalogada como una etapa en la que desean experimentar cosas nuevas.

En el segundo subapartado se analizan las significaciones que se le atribuyen al ser hombre y ser mujer en la adolescencia. En este apartado reconocemos la limitación de haber

indagado únicamente en los significados sobre el ser hombre y ser mujer, ya que, hoy en día se están diversificando este tipo de identidades, sin embargo, consideramos que pueden servir como planteamientos preliminares para, en investigaciones venideras, indagar sobre otros tipos de identidades que no se ubican en la dicotomía hombre-mujer, no obstante, una crítica al sistema binario —que se vuelve pertinente hoy en día— debe partir de comprender en primer lugar dicho sistema.

El siguiente apartado titulado *Sobre la menstruación: experiencia de la menarquía*, se aborda el tema de la menstruación, específicamente sobre la menarquía, el apartado pretende develar cómo fue la experiencia de la menarquía de las adolescentes que formaron parte de esta investigación. La menstruación es una función biológica del cuerpo, y a pesar de que se sabe que, en alguna etapa del desarrollo de la mujer ocurrirá, resulta sorprendente que la mayoría de las mujeres no están preparadas debido a la visión que se tiene sobre la misma según la época histórica de pertenencia. En este apartado veremos que la visión de la menstruación ha sido sobre todo negativa, la menstruación y la persona que menstrúa se les ha catalogado como impuras. Consideramos importante este evento ya tiene un gran impacto en la vida de las mujeres, creemos que no hay mujer que no recuerde cómo fue el día de su menarquía. Es recordada porque como dice Sau (1993) significa una primera vez. Además, creemos que esa primera vez está acompañada con cierta emocionalidad debido la carga cultural que se le ha atribuido (generalmente negativa o bien de transición) y porque finalmente es sangre que emana de un lugar del que poco ha sido explicado y explorado por las niñas o adolescentes. A estas emociones experimentadas en la menarquía lamentablemente no se les ha dado el lugar y la importancia que merecen.

Cuando uno emprende un estudio sobre sexualidad humana pueden ser investigados distintos temas cada uno de gran envergadura. Nosotros por nuestra parte quisimos explorar —además de lo que ya hemos mencionado— las concepciones que tienen las y los adolescentes sobre el aborto, la masturbación y la pornografía. Por consiguiente, los tres últimos apartados tratan sobre los significados que les atribuyen a los conceptos anteriormente mencionados.

De este modo, el sexto apartado titulado *Sobre el aborto* aborda los significados que las y los adolescentes le otorgan a éste; en dicho apartado veremos que el denominado “aborto

voluntario” es el que más polémica genera, pues el interrumpir el embarazo de manera voluntaria puede considerarse en palabras de las y los adolescentes como asesinato. En general, muchas personas consideran negativamente el aborto debido a esa concepción que lo equipara con asesinato. Veremos que hay también una segunda postura en torno al aborto y es la que tiene que ver con la libertad que tiene la mujer de elegir sobre el hecho de no querer llevar a término su embarazo, es decir, no importa la causa por la cual se desee abortar, sino que lo que importa es lo que la mujer desee hacer con su cuerpo. La primer postura se asemeja a lo que se considera como un pensamiento conservador mientras que la segunda a uno liberal; uno más ligado a lo religioso y el otro más al orden que enfatiza el derecho, éste último derivado del movimiento feminista. El séptimo apartado titulado *Sobre la masturbación* aborda los significados que las y los adolescentes le otorgan a la masturbación. En este apartado veremos que la masturbación para las y los adolescentes representa una práctica que en alguna etapa de la vida se realizará, trae consigo ventajas y desventajas, y se mantiene en privado, es decir, no se habla sobre ella. Y, por último, el séptimo apartado titulado *Sobre la pornografía* aborda los sentidos que las y los adolescentes le otorgan a la pornografía. En dicho apartado veremos que la mayoría de las y los adolescentes categorizan a la pornografía como algo malo. Sin embargo, ellos expresan también que la pornografía — en nuestras palabras— “un trabajo”, en el cual —con sus palabras— se establece “un contrato”, vista la pornografía como una actividad que se realiza bajo un contrato no se considera como mala, pues las partes implicadas consensuan tanto la elaboración como su publicación, no obstante, relataron que podría haber casos en los que durante una relación sexual⁹ ésta podría ser grabada, ya sea por acuerdo mutuo, o bien, podría ser que una de las partes lo haga sin el consentimiento de la otra. En el caso de que una de las partes grabe sin consentimiento es considerado por los adolescentes como un delito, al igual que la publicación sin consentimiento de una de las partes sería un delito, y lo mismo con la pornografía infantil, ésta última mencionada por uno de los adolescentes y definida como el peor contenido pornográfico que puede existir. Además, consideran que la pornografía distorsiona la realidad sobre lo que implica una relación sexual y hace de los sujetos meros objetos de consumo.

⁹ Se entiende por relación sexual “al uso del propio cuerpo para relacionarse con otros individuos a través del placer” (Wolti, 2005, p. 45).

Ahora bien, ya se mencionaba que a través de la educación se transmiten saberes, conocimientos y/o costumbres, y así también ocurre con cuestiones en torno a la sexualidad y sexualidad humana, por ello no puede realizarse un análisis de los conocimientos y experiencias de los y las adolescentes sin reflexionar sobre la educación sexual, por ese motivo en el Capítulo 4 titulado *Educación sexual* se analiza el fenómeno de la educación sexual. Implícitamente el fenómeno de la educación sexual incide en el Capítulo 3 el cual trata el tema de la sexualidad humana, sin embargo, es necesario abordar de manera específica el fenómeno de la educación sexual.

El Capítulo 4 se divide en cuatro apartados: el primer apartado se titula *¿De qué hablamos cuando decimos educación sexual?*, en él se aborda el concepto de educación sexual para demarcar los límites y alcances de dicho concepto. Ayudándonos de lo que Durkheim entiende por educación establecemos que la educación sexual consiste en una socialización metódica sobre ciertos conocimientos entorno a la sexualidad en general y la sexualidad humana en específico y además con base en Fernando Barragán añadimos que es un proceso de construcción de un modelo de explicación y representación de la sexualidad humana que provee de conocimientos sexuales. Estos conocimientos sexuales para Barragán (s.f.) implican el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de los demás (identidad sexual, diferencias anatómico-genitales, imagen corporal, ciclo de respuesta sexual y diferencias de género) y las relaciones establecidas entre las personas, en el marco de una organización social y sexual concreta (amor, preferencia sexual, afectividad, matrimonio, relaciones de poder). El segundo apartado se titula *Educación sexual en la familia*, en este apartado se reflexiona sobre la familia y se analiza cómo ha sido la educación sexual que han recibido las y los adolescentes en la familia, el tercer apartado lleva por título *Educación sexual en la escuela*, en él se analiza la educación sexual que podemos llamar escolarizada. Para el análisis de la educación sexual escolarizada, se decidió a acudir a los libros de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública (SEP)¹⁰. Se revisa cuál es el panorama sobre sexualidad y sexualidad humana en los libros de texto gratuito de educación básica desde el libro de primer año de primaria hasta el libro de tercer grado de secundaria. Cabe añadir que este análisis tiene cierta limitación ya que sólo es un análisis teórico, y no devela cómo fue

¹⁰ Los libros que revisamos fueron aquellos que se utilizaron antes de la actual reforma educativa del 2023.

en la práctica la enseñanza de dichos contenidos, sin embargo, las y los adolescentes que forman parte de esta investigación expresaron cómo fueron las experiencias de su aprendizaje sobre sexualidad humana, es ahí donde esta brecha entre lo teórico (libros) y la práctica (experiencias) se reduce, lo cual ayuda a una mayor comprensión del fenómeno. El cuarto y último apartado lleva por título *Otros entornos de educación sexual*, este apartado tiene como finalidad rescatar otros medios y lugares donde las y los adolescentes pueden aprender sobre sexualidad humana. En éste se revela que es sobre todo Internet un medio por el cual las y los adolescentes despejan sus dudas e inquietudes sobre la sexualidad humana y su sexualidad.

En el Capítulo 5 titulado *Reflexiones en torno al amor y a la amistad*, se analizan el amor y la amistad como fenómenos de la experiencia de las y los adolescentes. Este capítulo se divide en un apartado titulado *El carácter social de la sexualidad humana: el otro como complemento*, mismo que se divide en dos subapartados. El primer subapartado se titula *Sobre la amistad*, en él se reflexiona sobre cómo las y los adolescentes han construido el significado de la amistad. El segundo subapartado se titula *Sobre el amor y el enamoramiento*, en dicho subapartado se reflexiona sobre cómo las y los adolescentes han construido el significado del amor, así como el del enamoramiento.

El último capítulo, es decir, el Capítulo 6 integra las conclusiones que se generaron a partir de la presente investigación. Posterior a las conclusiones se halla la bibliografía, así como los apéndices que contienen los instrumentos que permitieron la recolección del dato empírico.

Ahora bien, cabe mencionar que a lo largo de los apartados el lector o la lectora de la presente tesis se encontrará con distintos discursos obtenidos de las y los adolescentes, que en algunos casos podrían ser interpretados como una “narratología”, sin embargo, desde que esta tesis comenzó como un proyecto de investigación, hubo en la investigadora la intención de darle lugar a las voces de las y los adolescentes, para develar sus significados y experiencias sobre la sexualidad humana. Visibilizar sus opiniones permite elaborar políticas públicas coherentes con sus necesidades e intereses. Si bien, es necesario que como investigador o investigadora se intervenga desde el marco teórico elegido para la generación del conocimiento, resulta relevante para la investigadora mostrar lo que las y los adolescentes

dijeron, mostrar cuál es su visión en torno la sexualidad humana, mostrar cuáles son sus experiencias y conocimientos sobre este tema. Quizá, incluso aquellos o aquellas que lean lo que las y los adolescentes nos compartieron, encuentren otros significados y otras interpretaciones que puedan generar discusiones interesantes y muy necesarias respecto del tema aquí propuesto.

Por último, es importante señalar que en cada capítulo el lector o lectora se encontrará con diversos referentes teóricos. Estos referentes teóricos fueron considerados por la investigadora como aquellos que le permitieron dialogar con los datos empíricos recolectados.

1.2. La construcción del tema de estudio

En todos los seres vivos se encuentra implicada la sexualidad. La sexualidad de los distintos seres vivos que habitan la tierra tiene características que le son propias según su especie. En el caso de los seres humanos la sexualidad los acompaña desde el momento de su nacimiento hasta el momento de su muerte¹¹, es decir, está presente en el transcurso de la vida de todo ser humano biológica y culturalmente. Se puede decir que la sexualidad humana es inmanente a la persona. El hecho de que la sexualidad esté presente durante toda la vida de los seres humanos nos sugiere la importancia de su estudio.

La sexualidad humana es compleja ya que articula dimensiones biológicas, fisiológicas, psicológicas, históricas, sociales, culturales, económicas religiosas y políticas. Esta complejidad de la sexualidad humana ha dado como resultado que existan abundantes aportes teóricos sobre el tema de la sexualidad. Muchos pensadores y desde las más diversas disciplinas han incursionado en dicho tema y es que al ser parte de la condición humana requerirá cuantas aproximaciones sean necesarias.

Por otro lado, la sexualidad humana es compleja debido al establecimiento de lo que han denominado etapas del desarrollo humano, es decir, que la sexualidad humana va a tener características distintas en la infancia, en la adolescencia, en la adultez y en la vejez. Acorde al modelo de la salud que después retoma la psicología, en cada una de las etapas de vida por la que una persona transita, la sexualidad humana le acompaña de forma indisoluble y

¹¹ La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que la sexualidad es “un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida” (WHO, 2006, p. 2).

también diferenciada. Pero, además, si reconocemos determinadas características de la sexualidad humana según las distintas etapas de desarrollo, éstas se complejizan dado que cada una de estas etapas no tienen el mismo significado en los distintos contextos sociales y culturales.

Si bien, hemos ya mencionado que la sexualidad humana predominantemente ha sido pensada y estudiada desde lo biológico y fisiológico, asociándola con la salud dada su función de reproducción de la vida, lo cierto es que lo histórico, social, cultural, económico y político también tienen gran importancia, ya que estas dimensiones inciden en un deber ser y en una moralidad en torno a la sexualidad.

Este deber ser de la sexualidad humana —que se ancla en lo histórico, social, cultural, económico y político— en nuestra sociedad, es de un modo particular, este modo es el establecimiento de una sexualidad represiva, es decir, la sexualidad humana es un tipo de sexualidad que tiene muchas posibilidades de expresión, a estas posibilidades se les imprime una restricción ya sea cultural, social, política, religiosa o económica que genera un malestar en los individuos, diríamos entonces que los seres humanos han limitado la sexualidad que les es propia a través de la represión sexual.

Ahora bien, un deber ser, parte de una moralidad establecida y la moral puede impedir y ha impedido el despliegue de la sexualidad humana. Cuando hablamos sobre moralidad, no se debe perder de vista lo religioso. En este sentido, la religión representa una dimensión que incide en todas las dimensiones anteriormente mencionadas. Este deber ser del despliegue de la sexualidad humana —reiteramos— no es azaroso, sino que se determina con base en las diferentes esferas de lo social, lo histórico, lo cultural, pero también de lo económico, lo político y lo religioso.

La manera de transmitir un deber ser, ocurre por medio de la educación, en consecuencia, para develar el deber ser del despliegue de la sexualidad humana habría que desentrañar el fenómeno educación sexual.

Es a través de la educación sexual que las personas van adquiriendo conocimiento sobre la sexualidad y la sexualidad humana. La educación sexual proviene de la familia y las personas que nos rodean, así como también de las escuelas e instituciones en las que nos vemos inmersos, podríamos decir que la educación sexual proviene de la sociedad en general.

Si pensamos en la familia y en la escuela como instituciones, se puede decir que son muchos y muy variados los actores por medio de los cuales se puede aprender sobre sexualidad humana, desde los propios padres y madres, pasando por tías, tíos, abuelos, abuelas, hermanos, hermanas, primos y primas, entre otros. En la escuela, los actores implicados podrían ser desde los propios docentes, pasando por directoras y directores, administrativos y administrativas, y hasta los compañeros y compañeras, entre otros. En lo que se refiere a la escuela, las y los actores implicados transmiten desde sus ideas personales en torno al tema de sexualidad humana como cuestiones que deben ser transmitidas de acuerdo con la idiosincrasia de la institución de pertenencia. No obstante, tanto la familia como la escuela están bajo el mismo orden históricamente determinado y por tanto habrá cuestiones en común que son pensadas y transmitidas, pese a que se viva en diferentes contextos y se trabaje en diferentes instituciones. Todos estos actores transmiten cuestiones sobre sexualidad a través de sus opiniones, acciones y reacciones, es decir, actos o comportamientos que parecieran pasar desapercibidos, pero tienen grandes afectaciones.

Así entonces, cuando se trata el tema de la sexualidad humana inevitablemente nos remite a indagar sobre la educación sexual, por ello, en esta tesis nos hemos interesado en abordar el fenómeno de la educación sexual.

Cabe destacar que la familia y la escuela no son las únicas instituciones donde las personas pueden acceder a cierto tipo de información en materia de sexualidad humana, sino que es también a través de los medios de comunicación donde se puede obtener cierto tipo de información sobre el tema. Es un hecho, por ejemplo, que, en las películas, series televisivas, o bien, telenovelas, constantemente hay escenas de relaciones sexuales o de relaciones románticas y de amistad. También es sabido que la industria publicitaria explota en exceso los contenidos que se relacionan con la sexualidad humana, en específico con el placer, para propiciar el consumo de ciertos productos, e incluso utilizan los estereotipos de género para perpetuarlos y con ello generar exorbitantes ganancias económicas¹². Estas cuestiones en torno a la sexualidad humana son aprendidas y aprehendidas por las y los espectadores.

¹² El sobrino de Sigmund Freud, Edward Bernays, fue el pionero de las relaciones públicas, es decir, fue el primero en utilizar la sexualidad para fines publicitarios, sirviéndose de la obra de Freud.

Por otro lado, con el avance de las Tecnologías de Relación, Información y Comunicación (TRIC), es más sencillo —hasta cierto punto— que las personas accedan a contenidos sobre el tema de la sexualidad, ya sea que los busquen por curiosidad, o que simplemente les aparezca sin buscarlo. Nuestra preocupación sobre las TRIC es que mucha de la información que se encuentra en Internet puede llegar a ser confusa, falaz o errónea, es decir, cualquier persona puede subir contenidos sobre cualquier tema y estos contenidos pueden ser tendenciosos e incluso falsos, no obstante, muchas veces estos contenidos pasan a ser ciertos para el espectador o usuario que lo consume, y puede haber en lugar de información, cierto tipo de desinformación.

Consideramos que tema de la sexualidad humana y de la educación sexual, son temas que imprescindiblemente tienen que ser tema de estudio de las ciencias sociales. Esta tesis plantea como punto de partida el escuchar a las y los adolescentes sobre los significados que le otorgan a la sexualidad humana y a su sexualidad, ya que, si bien, se pueden emplear muchas estrategias para brindar educación sexual o establecer ciertos contenidos como los más importantes de ésta, más bien, tendríamos que atender en primer lugar las necesidades de las y los adolescentes ubicándolos en su contexto, ya que no es lo mismo, por ejemplo, las necesidades que pueden llegar a tener las y los adolescentes de una zona rural a las de adolescentes de una zona urbana.

1.3. Antecedentes

Dentro de las investigaciones sobre el tema en cuestión podemos encontrar una tesis doctoral titulada *Educación sexual preventiva en adolescentes* (Alvarado, 2015), cuyo objetivo es explorar las percepciones y el significado de la sexualidad en niñas adolescentes de 15 a 18 años del Liceo Javiera Carrera de Santiago de Chile. Si bien, es una investigación que aborda el tema de la educación sexual se limita a sólo a las adolescentes mujeres, dejando de lado a los adolescentes hombres, esto quizá sea, porque la autora de la tesis menciona que durante su labor como docente y directora en dicha institución ella ha “sido testigo de muchas situaciones difíciles de afrontar para las niñas y sus familias, provocadas por embarazos a temprana edad” (Alvarado, 2015, p. 15).

Hay una tesis titulada *Educación sexual y los adolescentes del municipio de Arauca* (Cáceres et. al., 2003) cuyo objetivo es identificar qué tipo de educación sexual están recibiendo los

adolescentes en los colegios públicos diurnos del municipio de Arauca en Colombia durante el año 2003, según lo mencionado por el Ministerio de Educación Nacional, para proponer unos contenidos que sean de interés y motivación para los adolescentes. Ésta es una investigación semejante a la aquí propuesta, sin embargo, está inserta en el área de enfermería, por tanto, la mirada de la educación sexual se enfoca particularmente a las relaciones sexuales, dejando de lado todo lo que la sexualidad humana implica.

Otra investigación que sirve como antecedente es una realizada en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán que lleva por título *Conocimientos y Actitudes de educación sexual de las adolescentes de secundaria: propuesta educativa para la prevención del virus del papiloma humano* (Hipólito & Trujillo, 2017), la tesis se divide en cuatro capítulos, en el primero se analiza la importancia de los aprendizajes de género en las mujeres, el segundo capítulo se enfoca a la descripción de la etapa adolescente, además se explica y profundiza en el Virus del Papiloma Humano (VPH), en el tercer capítulo se describen algunos de los momentos históricos de la implementación de la educación sexual en México y el último capítulo presenta los resultados de dos instrumentos que ayudaron a que se identificaran las necesidades educativas de las adolescentes en secundaria. Esta tesis tiene como muestra solamente a mujeres adolescentes y se enfoca sobre todo a establecer bases de educación sexual que ayuden a la prevención del Virus del Papiloma Humano, al igual que el primer trabajo de investigación mencionado, mira solamente a la población de mujeres y deja de lado a los hombres, esto puede deberse a que el Virus del Papiloma produce secuelas más graves en las mujeres que en los hombres, sin embargo es una enfermedad que puede contraer cualquiera de los sexos, por ello podría ampliarse la investigación incluyendo ambos sexos.

Mientras se hace una revisión sobre el tema de la sexualidad y en específico el tema de la educación sexual es fácil percatarse que hay numerosas investigaciones preocupadas por el tema, y además éstas se ubican en los más distintitos ámbitos, se pueden encontrar investigaciones con una mirada historicista que se preocupan por la base histórica de la educación sexual, como la tesis *Entre la ciencia y la moral; el debate sobre la educación sexual en México 1932-1934* (Romo, 2017), investigaciones en psicología como las tesis *El control de la sexualidad femenina en los programas de educación sexual escolarizada* (Arias, 2016) y *Actitudes sobre la educación sexual que manifiestan los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de Servicios N° 85 de la Ciudad de Coatzacoalcos*

Veracruz (García, 2013) o las investigaciones de corte sociológico como *Reflexiones acerca de la educación sexual y reproductiva de los alumnos de la escuela secundaria “Doctor Manuel Barranco”* (Contreras, 2011).

Podemos ver en este brevísimo recorrido que hay distintos enfoques de investigación, así como distintas metodologías en cuanto al tema de la educación sexual en adolescentes se refiere. No es un tema que sea poco estudiado, es más bien, un tema de bastante interés para su estudio, y dada la amplitud del tema podemos ver que todas aquellas investigaciones tienen algo que decir del tema en cuestión.

1.4. Planteamiento del problema

El tema de la sexualidad humana ha sido considerado, en su mayoría, desde el ámbito de la salud. Esta consideración predominante médica tiene implicaciones directas en el fenómeno de la educación sexual, ya que, cuando el tema de la sexualidad humana se reduce a la mirada de la salud es común encontrar que la educación sexual que es ofrecida tendrá un enfoque exclusivamente prevencionista.

Parece ser que esta mirada de prevención funciona en cierto sentido de manera prohibitiva. Cuando a las y los adolescentes se les habla sobre ITS y embarazos no planeados se les está hablando sobre las consecuencias negativas que podrían derivar del mantener una relación sexual. Prohibir significa “vedar o impedir el uso o la ejecución de algo” (RAE, 2023). Un impedimento para realizar una actividad —cualquiera que esta sea— puede ser el pensar en las consecuencias negativas que trae consigo, así la prevención se desliza sutilmente a prohibición¹³. Cuenta de ello da una historia que viene el libro de sexto de primaria en donde dos niñas platican sobre el tener relaciones sexuales. En la plática una le dice a la otra que puede ser que no sea el momento de tener relaciones sexuales, su argumento es: “Recuerda que el año pasado en la escuela nos dieron una plática y nos explicaron los riesgos de tener relaciones sexuales a nuestra edad, como contraer alguna infección de transmisión sexual o tener un embarazo no planeado”. Si bien, el tener una relación sexual sin ningún tipo de protección puede derivar en embarazarse o tener una ITS, lo cierto es que

¹³ Por ejemplo, con la reciente pandemia de la COVID-19 se les decía a las personas que una manera de prevenir la enfermedad era evitar saludar de beso a las personas, si bien, a las personas no les prohibieron saludar de beso, fue asumido como una prohibición pues se les impidió el realizarlo, la razón: podrían contraer una enfermedad y morir. Todas las personas eran pensadas como posibles fuentes de enfermedad.

esto podría no ocurrir. La prohibición no se da explícitamente, sino implícitamente mediante una campaña de miedo disfrazada de apertura hacia la sexualidad. A nadie le prohíben tener relaciones sexuales, sólo les ofrecen algunos argumentos que tienen la función de impedir dicha acción.

La mirada de la salud que incide en la educación sexual tiende a tratar de evitar embarazos —sobre todo en adolescentes—, evitar Infecciones de Transmisión Sexual (ITS)¹⁴, promover el uso de métodos anticonceptivos, etc. Considerada la sexualidad humana desde el ámbito de la salud da como resultado que los programas que ofrecen información en torno al tema de la sexualidad humana estén dirigidos a atenderla vinculándola a la prevención de embarazos y la prevención de ITS.

Como es una educación y la educación esta para un deber ser, hay una educación sexual correcta o buena o a la que se aspira y una educación incorrecta y mala de la que hay que alejarse. La escuela reproduce esta dimensión de la sexualidad humana, atendiendo al ideal de lo que debe ser la sexualidad humana.

Tradicionalmente la bibliografía sobre la sexualidad humana y sobre la educación sexual ha estado dominada por el enfoque médico, y hoy en día toma importancia atender la parte social, cultural e histórica de la sexualidad humana y de la educación sexual, cuestión que se ha estado emprendiendo con los nuevos modelos como lo es la Educación Sexual Integral (ESI). Sin embargo, dado que se percibe que aún este modelo está solamente en la literatura, es decir, aún no incide de manera práctica en las escuelas, ni en la familia, no se consideró en esta tesis como punto de referencia.

La sexualidad humana atraviesa mucho más allá de la genitalidad¹⁵, cuando hablamos de la sexualidad de los seres humanos, hablamos de la relación entre los hijos e hijas con su padre y madre, hablamos de la relación entre personas, mismas que no sólo se reducen a relaciones sexuales, hablamos de la relación entre lo que se desea y lo que se espera que se

¹⁴ Las infecciones de transmisión sexual “comprenden una serie de patologías, de etiología infecciosa diversa, en las que la transmisión sexual es relevante desde el punto de vista epidemiológico, aunque en ocasiones pueden existir otros mecanismos de contagio, como la transmisión perinatal o por vía parenteral. El término incluye el estadio asintomático, ya que puede ser compatible con la existencia de lesiones subclínicas con potencial para la transmisión, razón por la cual se prefiere esta denominación a la de enfermedades de transmisión sexual previamente utilizada” (Diez & Díaz, 2011, p. 59).

¹⁵ Con esto nos referimos a que la sexualidad humana no solamente implica a los genitales, sino que implica a todo el cuerpo, e incluso a la subjetividad que se expresa en deseos.

haga, hablamos por consiguiente de las relaciones amorosas y de amistad, es decir, el tema de la sexualidad humana atraviesa todas las esferas del ser humano.

Es momento de que nos escuchemos los unos a los otros, es momento de deconstruir lo que se nos ha dicho sobre *la* sexualidad para reconstruir *nuestra* sexualidad. Para deconstruir necesitamos analizar lo que hasta ahora ha sido el discurso validado socialmente y que se ha asumido individualmente. Esta investigación pretende dejarse ser atravesada por lo que las y los adolescentes tienen que decirnos sobre su percepción y vivencias en torno a la sexualidad, es decir, ser sensible ante vivencias de las y los adolescentes, ya que estas vivencias conforman la realidad. Pero a su vez, es necesario observar que la realidad conforma las vivencias de las y los adolescentes, porque todo lo que les rodea —los medios de comunicación, las películas, todo lo que circula de manera dominante, los anuncios, los cuerpos, la sexualidad idealizada— influye en la conformación de sus vivencias.

Entonces, es un doble aspecto el que hay que atender, en primer término, cómo son las vivencias de las y los adolescentes que conforman la realidad, y, en segundo término, cómo la realidad conforma las vivencias de las y los adolescentes. Las vivencias son importantes, pero también hay que tomar en consideración qué tanto las vivencias pueden estar atravesadas por cuestiones sociales, culturales, históricas, antropológicas, religiosas, etc.

1.5. Justificación

La educación sexual que se imparte en México —desde la primaria hasta el nivel medio superior— hace énfasis en aspectos que se vinculan a la corporalidad, es decir, sobre todo se les enseña a las y los estudiantes temas como: etapas del desarrollo, reproducción humana, métodos anticonceptivos e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), sin embargo, este tipo de educación sexual deja de lado el carácter social que acompaña a todo proceso relacionado con la sexualidad humana e incluso; la carga emocional que se vincula con cualquier elemento relacionado con la sexualidad humana. Por ejemplo, una problemática adolescente en la que se pone énfasis son los embarazos no planeados, las charlas sobre los métodos anticonceptivos que se les han brindado a las y los adolescentes, parece ser que no son suficientes, ya que, sigue habiendo casos de embarazos no planeados. Lo que significa que

la información recibida respecto a los métodos anticonceptivos no logra prevenir este tipo de embarazos y deberíamos poner atención en el por qué.

El carácter social y veíamos que, el carácter históricamente determinado de la sexualidad nos sugiere que los temas relacionados con la sexualidad se enseñan y se aprenden, es decir, se comunican. Así mismo, este carácter histórico y social de la sexualidad humana nos conduce a pensar que los significados que los seres humanos le atribuyen al tema en cuestión se ha modificado a lo largo del tiempo y por tanto está sujeto a seguir siendo estudiado, la visión que se tiene sobre la sexualidad humana se ha ido transformando y se seguirá transformando dados los distintos acontecimientos sociales y culturales además del avance del conocimiento científico y científico social.

Como ya se mencionó la educación sexual, como muchos otros tipos de educación, comienza en el seno de la familia, ya que es el primer grupo de contacto con el que se cuenta al nacer. Posterior a ello o en paralelo podemos encontrar que las personas reciben educación sexual en la escuela. Ambas instituciones —reiteramos—, están atravesadas por el contexto histórico, social y cultural de pertenencia.

En México se imparte educación sexual a los estudiantes desde la educación básica, en el año que comprende sexto de primaria, el tema en cuestión es introducido en el área de Ciencias Naturales, haciendo énfasis en las etapas de desarrollo y reproducción humana, embarazo no planeado y riesgos, relaciones sexuales e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) (Cervera et al, 2017).

En la secundaria se les brinda educación sexual a las y los estudiantes. En primer año, las materias en las que se aborda el tema de la sexualidad son Ciencias Naturales y Tecnología (Biología) y Formación Cívica y Ética. Para impartir las clases de Ciencias Naturales y Tecnología (Biología) las y los docentes pueden elegir uno de los diecisiete libros que sugiere la Secretaría de Educación Pública (SEP), mientras que para impartir las clases de Formación Cívica y Ética las y los docentes pueden elegir uno de los veinticinco libros sugeridos. En segundo y tercer año de secundaria el tema de la sexualidad se aborda únicamente en la materia de Formación Cívica y Ética. En el segundo año de secundaria, para impartir dicha asignatura las y los docentes pueden elegir uno entre doce libros que sugiere la SEP, mientras que, en el tercer año, las y los docentes pueden elegir uno de entre nueve libros sugeridos.

Revisando cada uno de los libros que pueden ser utilizados en el primer año de secundaria, observamos que los de Ciencias Naturales y Tecnología (Biología) comparten los siguientes temas: potencialidades que conforman la sexualidad (género, vínculos afectivos, erotismo, y reproductividad), características sexuales, derechos sexuales y reproductivos, salud sexual y reproductiva, embarazo no planeado, métodos anticonceptivos e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), aunque con distintos estilos de exposición y distintas referencias bibliográficas, mientras que los libros de Formación Cívica y Ética comparten los temas de: cambios en la adolescencia, identidad, potencialidades que conforman la sexualidad (género, vínculos afectivos, erotismo, y reproductividad), embarazo en la adolescencia, métodos anticonceptivos, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).

En segundo de secundaria, observamos que los doce libros de Formación Cívica y Ética en términos amplios comparten los temas de: identidad, equidad de género y salud sexual y reproductiva. En lo que respecta a la equidad de género, podemos observar la diferenciación y clarificación de los conceptos de sexo y género, la equidad de género en las relaciones de noviazgo y de amistad, así como en la escuela y la familia. Se aborda además la perspectiva de género, relaciones de género, estereotipos y roles de género, así como la violencia de género. También se abordan las enfermedades e infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos y embarazo no planeado.

Por último, en los nueve libros de la materia de Formación Cívica y Ética de tercer grado que pueden ser utilizados por las y los docentes, observamos que todos ellos abordan el tema de la igualdad de género. Se entrelazan algunos conceptos como lo son: sexo, género, roles de género y estereotipos, igualdad sustantiva, y en algunos casos añaden a la discusión la perspectiva de género.

A nivel medio superior y específicamente en el Colegio de Bachilleres —que es de donde se recogen los conocimientos y experiencias de las y los adolescentes de esta investigación— el plan de estudios oficial no tiene ninguna asignatura (que sea obligatoria para todos los alumnos) en la que se imparta educación sexual, en quinto semestre las y los estudiantes pueden elegir entre cuatro áreas de formación específica que se denominan dominios profesionales, y es en el dominio profesional químico-biológicas que los estudiantes llevan la materia de Salud Humana y revisan algunos temas sobre sexualidad, no

obstante, dos veces al año acuden al Colegio de Bachilleres instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Fundación Mexicana para la Planeación Familiar (Mexfam) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) a presentar pláticas, talleres, conferencias, actividades lúdicas, así como también, entrega de trípticos informativos y entrega de condones masculinos.

Así entonces podemos ver que en la escuela se imparten contenidos sobre sexualidad humana desde sexto de primaria hasta secundaria, e incluso bachillerato, sin embargo, consideramos que para brindar educación sexual a las y los adolescentes es importante en principio —reiteramos— escuchar cuáles son los significados que ellos le otorgan a la sexualidad humana. Ya que, a través del análisis del discurso de los conocimientos y experiencias expresados por las y los adolescentes es posible detectar necesidades educativas en materia de sexualidad humana.

Muchas veces se presupone cuáles podrían ser las necesidades de las y los adolescentes, sin embargo, no basta con presuponer, se vuelve imprescindible indagar sobre sus necesidades, preguntarles sus conocimientos, sus vivencias y sus saberes, para que de ese modo se puedan ofrecer alternativas para las y los adolescentes. Esta tesis es relevante en el sentido que pretende develar los significados que las y los adolescentes le otorgan a la sexualidad humana, y además aquellos que están en una institución que socialmente ha sido marginada.

1.6. Preguntas de investigación

1. ¿Qué significa para las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco la sexualidad humana?
2. ¿Cuáles son las percepciones, conocimientos y opiniones que las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco tienen sobre sexualidad humana?
3. ¿Cuáles han sido las experiencias de las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco que le han dado significado a la concepción que tienen sobre la sexualidad humana?
4. ¿Cuáles son las características históricas, sociales y culturales de la educación sexual en el entorno familiar de las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco?

5. ¿Cuáles son las características históricas, sociales y culturales de la educación sexual escolarizada de las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco?
6. ¿Cuáles son las características históricas, sociales y culturales de la educación sexual que las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco han recibido a través de otros entornos¹⁶?

1.7. Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Analizar los significados que le otorgan a la sexualidad humana las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco.

Objetivos específicos:

- Analizar las percepciones, conocimientos y opiniones que las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco tienen sobre sexualidad humana.
- Identificar cuáles han sido las experiencias de las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco que le han dado significado a la concepción que tienen sobre la sexualidad humana.
- Analizar las características históricas, sociales y culturales de la educación sexual en el entorno familiar de las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco.
- Analizar las características históricas, sociales y culturales de la educación sexual escolarizada de las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco.
- Analizar las características históricas, sociales y culturales de la educación sexual de las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco en otros entornos.

¹⁶ Aludimos a otros entornos en el sentido de excluir la educación sexual que han recibido por parte de la familia y la escuela, tratando de abarcar otros entornos sin limitar cuáles sean éstos.

Capítulo 2. Metodología

Tal como se mencionó, esta investigación tiene como objetivo analizar los significados que le otorgan a la sexualidad humana las y los adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco. Se decidió realizar esta intervención en adolescentes ya que “durante las últimas tres décadas del siglo XX y hasta el primer decenio del siglo XXI, los jóvenes han concentrado alrededor de una quinta parte de la población total mexicana” (Zúñiga, 2008, p. 30). Es importante este grupo poblacional no sólo porque nos encontramos con una población que tiene un gran peso demográfico, sino “sobre todo [por] el momento estratégico en el que se encuentran” (Zúñiga, 2008, p. 30) ya que es una edad en la que se toman decisiones importantes que impactan en su futuro.

La población adolescente en entornos urbanos de México y en particular la población adolescente de la Ciudad de México (CDMX), tiene variaciones ya que las condiciones económicas y sociales no son homogéneas. En la CDMX existen distintas instituciones de Educación Media Superior (EMS) en donde podemos encontrar concentrada la población de la cual estamos interesados en investigar.

Está la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con nueve planteles y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con cuatro planteles; ambas instituciones forman parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), también encontramos el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) con doce planteles, esta institución forma parte del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Estas tres instituciones —ENP, CCH y CECyT— tienen la característica de ser las más solicitadas por todos aquellos y aquellas que aspiran continuar con estudios de nivel medio superior ya que tienen un prestigio alto. Después tenemos otras instituciones de educación media superior que suelen no ser las primeras opciones de aquellos aspirantes y que además no cuentan con el prestigio de las anteriormente mencionados, entre ellas tenemos el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) con veintisiete planteles, y el Colegio de Bachilleres (Colbach) con veinte planteles de los cuales diecisiete se encuentran en la CDMX, entre otras.

Dentro las opciones a las que los y las adolescentes tienen oportunidad de acceder por medio del concurso de asignación a la Educación Media Superior de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS),

destaca el Colegio de Bachilleres por ser una institución que no es elegida por la mayoría de aquellos que se han matriculado en él. El resultado que obtuvieron en el examen del COMIPEMS fue insuficiente para brindarles la posibilidad de matricularse en las instituciones que escogieron dentro de sus primeras opciones.

Así entonces las y los estudiantes que ingresan al Colegio de Bachilleres obtuvieron un nivel bajo de puntuación en el examen presentado. Este hecho los convierte en una población vulnerable dado que los conocimientos y habilidades que deben poseer según su edad no están consolidados, aunado a esto, el haberse quedado en el Colegio de Bachilleres es decepcionante para ellos y ellas ya que la representación social¹⁷ que se tienen del mismo es negativa. Dadas las características de la población y las facilidades de poder acercarse a la misma se decidió trabajar con las y los estudiantes del Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco.

Sobre el Colegio de Bachilleres, encontramos sus antecedentes en la conferencia internacional sobre la Crisis mundial de la Educación convocada por la UNESCO en octubre de 1967, en donde se analizaron distintas problemáticas, entre ellas, se analizó el desbordamiento de la matrícula estudiantil (Colegio de Bachilleres [C.B.], 1992).

A petición del Ejecutivo Federal, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), realizó, a partir de 1970, una serie de estudios cuya finalidad era plantear una oferta educativa, a través de la cual se pudiera responder a la creciente demanda de educación en los niveles medio superior y superior. (Colegio de Bachilleres [C.B.], 1992, p. 7)

Como una manera de atender la demanda de educación en el nivel medio superior la ANUIES recomendó al Ejecutivo Federal:

La creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean

¹⁷ Se entiende por representación social las “modalidades específicas de conocimiento del sentido común que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana” (Villarreal, 2007, p. 434).

equivalentes y tengan igual validez que los que imparten la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios. (Colegio de Bachilleres [C.B.],1973, p. 16-17 como se citó en Colegio de Bachilleres [C.B.],1992)

Así surgió el Colegio de Bachilleres, como un organismo del Gobierno Federal con la posibilidad de establecer planteles en cualquier estado de la República. A partir de febrero 1974, iniciaron actividades los primeros cinco planteles, los cuales fueron construidos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. El Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco “fue el primero que se construyó, aunque abrió sus puertas al igual que los primeros planteles Está ubicado en las zona sur centro del Distrito Federal, en la colonia Infonavit Iztacalco. Su matrícula inicial fue de 2 682 alumnos.” (Gobierno de México [GOB], 2024). Para el ciclo escolar en el que se realizó la presente investigación que corresponde al 2021-2022, la matrícula total del Plantel 3 fue de 7443 estudiantes¹⁸.

Ahora bien, para alcanzar el objetivo de la presente investigación se procedió a emitir una invitación para participar a un grupo de nuevo ingreso del Colegio de Bachilleres del plantel 3 Iztacalco el cual le fue asignado a la investigadora para impartirle la materia de Orientación I, el grupo que fue invitado se conformaba por un total de 46 estudiantes en donde 25 eran adolescentes mujeres y 21 eran adolescentes hombres. Se tuvo una captación de 18 estudiantes que se interesaron en participar, de ellos, 11 fueron adolescentes mujeres y 7 fueron adolescentes hombres. De las y los adolescentes con los que se trabajó en esta investigación una de ellas tenía 14 años, otra 16 años y las y los demás tenían la edad de 15 años. Esta invitación fue hecha en el mes de octubre del año 2021, y lamentablemente en la Ciudad de México aún se seguía en confinamiento por la pandemia derivada de la COVID-19, por este motivo la invitación se realizó de manera oral por medio de la plataforma TEAMS y posteriormente se les envió un mensaje personalizado a cada una de las y los estudiantes por medio de la misma plataforma.

En dicha invitación se les mencionó a las y los adolescentes que lo que se esperaba de ellos y ellas era simplemente conocer cuáles eran sus conocimientos y experiencias en

¹⁸ Según el reporte del Colegio de bachilleres que puede consultarse en la dirección: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/672632/Matricula_Oficial_del_Periodo_Escolar_2021-2022.pdf

torno a temas sobre relaciones sociales; en particular sobre la amistad y el noviazgo, así como temas sobre sexualidad humana. Se hizo hincapié en que no iba a ser un encuentro donde se les calificaría sus conocimientos, sino que simplemente se trataría del establecimiento de una serie de conversaciones en las cuales no habría una categorización de sus contribuciones como buenas o malas.

La finalidad de hacerles hincapié en ese aspecto fue para propiciar en ellos la libertad de contestar de acuerdo con lo que sintieran y pensarán y no de acuerdo con lo que creyeran que se esperara ser escuchado. Se sabe que en cualquier tipo de investigación donde se trata con personas, hay una tendencia de los participantes a adecuar las respuestas de acuerdo con lo que creen que quiere escuchar el investigador o investigadora. En ocasiones es inevitable que esto ocurra, sin embargo, es tarea del investigador encontrar en el discurso de las y los sujetos de estudio estos indicadores. Previendo esta situación se hizo un gran hincapié sobre ello para que no se sintieran juzgados al emitir cualquier tipo de opinión.

2.1. Sobre la recolección del dato empírico

Esta investigación es de corte cualitativo y se decidió utilizar como instrumentos de recolección de datos; grupos focales y entrevista semiestructurada. En un sentido amplio puede entenderse la metodología cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo & Castaño, 2002, p. 7). El origen del enfoque cualitativo ocurrió en las ciencias sociales en “Max Weber, [...] esta corriente reconocía que además de la descripción y la medición de las variables sociales deberían de considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre el fenómeno” (Vega et. al, 2014, p. 523). Una de sus características “es la legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento” (Hamui & Varela, 2013, p. 56).

Vega, et. al (2014) mencionan que el enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos como la descripción y la observación del fenómeno, se basa en un esquema inductivo: por lo regular su propósito es reconstruir la realidad, son guiados por áreas o temas significativos, y no tiene como finalidad generalizar los resultados que se deriven de la investigación, las preguntas de investigación pueden desarrollarse antes, durante o después de la recolección de datos y el análisis, a veces para referirse a este enfoque

se utilizan los términos investigación fenomenológica, naturalista, interpretativa o etnográfica, los métodos de recolección de datos utilizan técnicas como la observación no estructurada, discusión en grupos, entrevistas abiertas, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida y análisis semántico de discursos cotidianos (p. 526).

Como el objetivo principal de esta investigación es analizar los significados que le otorgan a la sexualidad humana las y los adolescentes que pertenecen al Colegio de Bachilleres Plantel 3 Iztacalco era necesario analizar su discurso mismo que pudo ser obtenido a través de los grupos focales y la entrevista semiestructurada.

Analizar los discursos que circulan en nuestra sociedad se ha constituido en un objetivo importante y en una clara tendencia de las Ciencias Sociales y Humanas. Ello tiene mucho que ver con la valoración epistémica del lenguaje y la importancia teórico-metodológica que han adquirido los estudios del discurso. (Santander, 2011, p. 207)

Para poder obtener el discurso de las y los adolescentes se decidió utilizar en primer lugar, el grupo focal, esta herramienta sirvió para establecer un diálogo entre varias personas, de manera que fuera el medio para poder crear cierto nivel de confianza, además de ofrecer un lugar para que las y los adolescentes pudieran expresar sus opiniones de manera colectiva. Una vez finalizadas las sesiones de los grupos focales, se les realizó una entrevista semiestructurada de manera individual, en la cual se trataron ciertas cuestiones que dadas las características del tema de investigación se consideró que siguen siendo de un orden *más privado*, así como para poder recolectar datos personales.

Ahora bien, en los apartados siguientes se da un sustento epistemológico sobre los dos instrumentos que se decidieron utilizar para la recolección de los datos empíricos, es decir, justificamos su uso para esta investigación. Se expone de manera breve cuáles son las características de cada uno de ellos y cuáles son los beneficios que aportan para la investigación.

2.1.1. Grupos focales: su aplicación y su relevancia

Esta técnica fue “creada en los años ’40 del siglo XX en Estados Unidos por el sociólogo Robert K. Merton como instrumento para investigar opiniones sobre asuntos sociales” (Tomat, 2012, p. 129).

El grupo focal es una forma de entrevista grupal que se utiliza en las investigaciones para generar datos. Este método es útil para explorar las experiencias y los conocimientos de las personas, además puede ser utilizado no sólo para examinar lo que las personas piensan sino cómo piensan y por qué piensan de esa manera (Kitzinger, 1995). “Es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos” (Hamui & Varela, 2013, p. 56). El grupo focal se utiliza para investigar los relatos de las acciones y en éstos encontrar la experiencia típica (Canales, 2006).

Tal como apunta Kitzinger los grupos focales son valiosos porque el proceso grupal puede ayudar a las personas que participan en ellos a explorar y aclarar puntos de vista que serían menos accesibles en una entrevista individual. El grupo focal “produce un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones” (Canales, 2006, p. 280), además hace que “surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar & Bonilla, 2017, p. 52).

Para esta investigación resultan valiosos los datos que se generaron a partir de este proceso de intercambio colectivo. Pareciera ser que las vivencias de una persona son individuales, sin embargo, cuando una persona comparte lo vivido entre un grupo de personas, puede suceder que han tenido vivencias similares, lo cual hace que las personas se sientan comprendidas por otro u otros que han vivido una misma situación o una situación similar, o bien, pueden surgir temas difíciles e impensables, lo cual ayuda a que el resto de las y los participantes se desprendan de sus problemas y de ese modo solidarizarse con el otro. Lo que intentamos decir es que pueden surgir muchas experiencias y emociones impensables que nos ayudan a comprender el tema de la sexualidad humana, pero también que permiten crear un entorno de intercambio vivencial que impacta en cada uno de las y los participantes incluida la investigadora.

Consideramos que los datos e información que se generan a partir de la discusión grupal resultan de suma relevancia para comprender el tema aquí propuesto. Ahora bien, el grupo está focalizado:

Como palabra centrada en la *experiencia vivida*, entendida directamente como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición del contexto; en suma, un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual de un sujeto en situación. (Canales, 2006, p. 278)

Lo cotidiano según Canales, designa un conjunto de vivencias, y en la experiencia vivida, lo que se “vive” es una acción, así entonces de lo que se habla en el grupo focal es de lo vivido como actor en una situación. El grupo focal tiene por objeto la interpretación y el análisis de los sentidos de la acción (Canales, 2006).

Mediante los grupos focales “puede accederse al conjunto de “saberes” con que los actores se orientan en sus acciones, y que integra de modo privilegiado la acción de otros y otras acciones del mismo autor” (Canales, 2006, p. 279). En este sentido se recolectan los conocimientos que las y los adolescentes poseen y cómo en función de ellos han orientado sus decisiones, y por ende han producido determinado tipo de experiencias.

Ahora bien, “una pauta típica del grupo focal tiene la forma de un cuestionario abierto o de un temario. Para ello, descompone la acción objeto en múltiples dimensiones constituyentes (Canales, 2006, p. 281). Por ello, como se verá más adelante se dividieron los temas a tratar en el grupo focal en tres sesiones, cada una con un propósito particular que atendía a determinadas dimensiones. Es de acuerdo con el objetivo de la investigación que se “determina la guía de entrevista y la logística para su consecución” (Hamui & Varela, 2013, p. 57).

Cabe añadir que los grupos focales son útiles para estudiar los valores culturales dominantes, nos ayudan, por ejemplo, a exponer narrativas dominantes sobre sexualidad y sexualidad humana. El trabajo en grupo puede facilitar la discusión de temas tabú porque los miembros menos inhibidos del grupo rompen el hielo para los participantes más tímidos. A su vez los participantes pueden proporcionar apoyo mutuo para expresar sentimientos que son comunes entre el grupo, pero se consideran que se desvían de la cultura dominante o

incluso de la cultura del investigador (Kitzinger, 1995). El grupo focal, “permite obtener con suficiente profundidad, gracias a la interacción de los participantes, información valiosa respecto a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias” (Tomat, 2012, p. 131), además, esta información específica y colectiva es obtenida en un corto periodo de tiempo (Aignerren, 2002).

Los grupos focales poseen directividad, es decir, “la dirección está ejercida continuamente por el investigador” (Canales, 2006, p. 267). De este modo, el grupo focal tiene la cualidad de direccionar las participaciones hacia narrativas que permitan explicar y explorar el objeto de estudio. No se trata simplemente de reunir a las y los participantes e improvisar una conversación, sino que más bien el investigador “coordina los procesos de interacción y discusión” (Bertoldi, Fiorito, & Álvarez, 2006, p. 115).

Las preguntas que guían la interacción en el grupo focal deben contener los temas clave a ser investigados. “La secuencia de temas comúnmente está ordenada, primero, por preguntas generales y después por temas específicos” (Delatorre & Santos, 2005, p. 76). La preparación del guión de las preguntas que se presenten durante el desarrollo del grupo focal requiere que el investigador realice un análisis de los objetivos de la investigación (Delatorre & Santos, 2005).

Según Kitzinger (1995) se considera entre cuatro y ocho personas el tamaño ideal de un grupo focal, mientras que la duración de las sesiones pueden ser de una a dos horas o extenderse toda una tarde, o bien, ser una serie de reuniones.

Ahora bien, en esta investigación se crearon 3 grupos focales; uno se conformaba de cinco integrantes, otro de cuatro integrantes y el último de nueve integrantes, así mismo como sugiere Kitzinger se realizaron tres reuniones con cada uno de los grupos con una duración aproximada de una hora.

Los grupos focales se llevaron a cabo desde el 18 de octubre del año 2021 hasta el 06 de diciembre del año 2021. Dada la situación de la pandemia se realizaron a través de la aplicación Zoom. Se pidió permiso a las y los participantes para grabar las sesiones a lo cual todos accedieron. Este permiso, no solamente fue oral, sino que cada participante firmó una carta de consentimiento informado que da respaldo a su decisión sobre la grabación de las sesiones.

Por las características del objeto de estudio de la presente tesis se decidió realizar tres grupos focales, el primero estuvo formado por participantes mujeres, el segundo por participantes hombres y el tercero fue mixto, es decir, se conformó tanto por hombres como por mujeres. La cantidad de hombres y mujeres en cada grupo se realizó de acuerdo con el total de participantes que decidieron formar parte de la investigación. Tal como ya se había mencionado se tuvo una captación de 11 mujeres y 7 hombres. Así entonces, los grupos focales que se generaron fueron el *grupo focal A* con 5 mujeres, el *grupo focal B* con 4 hombres y el *grupo focal C* con 6 mujeres y 3 hombres, tal como aparece en la siguiente tabla:

| | Mujeres | Hombres | Total |
|---------------|----------------|----------------|--------------|
| Grupo Focal A | 5 | | 5 |
| Grupo Focal B | | 4 | 4 |
| Grupo Focal C | 6 | 3 | 9 |
| Total | 11 | 7 | 18 |

La primer sesión tuvo como propósito conocer cómo han sido las relaciones interpersonales de las y los adolescentes en función de dos tipos de ellas: las relaciones de amistad y las relaciones de amor (noviazgo), durante esta sesión también se pretendía generar un ambiente de confianza para facilitar en las y los adolescentes el diálogo¹⁹ (ver Apéndice A).

La segunda sesión tuvo como propósito conocer cuáles son los conocimientos que las y los adolescentes tenían sobre algunos conceptos de sexualidad, y qué significados le daban a los mismos²⁰ (ver Apéndice B).

La tercera y última sesión tuvo como propósito conocer aspectos sobre la educación sexual que han recibido al interior de la familia, en la escuela, en otros medios y con otras personas (ver Apéndice C).

Por consiguiente, se realizaron un total de nueve sesiones de grupos focales.

¹⁹ Ir construyendo un ambiente seguro y de confianza fue prioridad en esta sesión para los posteriores cuestionamientos que se plantearían.

²⁰ Sobre las significaciones y conocimientos se profundiza en la entrevista semiestructurada.

2.1.2. Entrevista semiestructurada: su aplicación y su relevancia

La entrevista semiestructurada es un instrumento que, al igual que los grupos focales, nos conduce a la construcción de conocimiento. Ésta nos permite construir conocimiento a partir del dato empírico que se recoge de lo que los sujetos de investigación enuncian durante la misma, permite recuperar el sentido que le dan las personas a determinadas cuestiones y articularlo con la teoría. Recuperar este sentido nos puede llevar a construir o reconstruir teorías con base en la realidad, en la realidad que los sujetos de la investigación nos explicitan a través de su discurso.

La realidad social, en la tradición teórica-intelectual en la que nos situamos, se entiende como una coexistencia de la determinación y la indeterminación, de la estructura y la incertidumbre, de la necesidad y la contingencia. Este doble aspecto de la realidad es captado por la entrevista semiestructurada, la cual, por tanto, sería el método que mejor responde a la realidad. (Ríos, 2019, p. 72)

La entrevista semiestructurada no es sólo la enunciación de preguntas sin finalidad, cada pregunta tiene un fin que es establecido por el investigador o la investigadora a través de un proceso reflexivo sobre su objeto de estudio. Estas preguntas pueden nombrarse preguntas-guía, las cuales son “preguntas que el entrevistador lleva preparadas de antemano” (Hammer & Wildavsky, 1990, p. 29). Una pregunta por regla general no ha de tener más de dos frases, siendo preferible una sola frase (Morrisey, 1997, como se citó en Hammer & Wildavsky, 1990). Así mismo se sugiere “asegurarse de estar preguntando por un solo concepto en cada uno de los enunciados” (Hammer & Wildavsky, 1990, p. 44).

Ahora bien, la entrevista semiestructurada se implementó como instrumento para realizar preguntas que pueden ser un poco más “íntimas”, o preguntas que pueden resultar más difícil de contestar cuando hay más personas presentes, ya sea por timidez o pena sobre la opinión que los otros puedan tener sobre las respuestas además de recolectar preguntas de contexto y familiares.

Se llevaron a cabo desde el día 12 de enero de 2022 al 25 de enero de 2022, participaron en ella un total de 17 personas de las cuales 11 fueron mujeres y 6 fueron hombres. Así como los grupos focales, éstas fueron realizadas por medio de la plataforma Zoom, también fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Uno de los adolescentes hombres quien participó en los grupos focales decidió no participar en la entrevista semiestructurada. Cuando se concluyeron los grupos focales, se le hizo la invitación a cada uno y una de las y los participantes para la realización de la entrevista semiestructurada, mencionándoles que era voluntaria su participación, desafortunadamente en esa invitación se “perdió” a uno de los participantes. Cabe añadir que no se le insistió al adolescente que participara, solamente se le mencionó que si cambiaba de opinión podía comunicarse y se podía concretar la entrevista, lo cual lamentablemente no ocurrió.

| | Mujeres | Hombres | Total |
|-----------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Entrevista Semiestructurada | 11 | 6 | 17 |

La entrevista semiestructurada (ver Apéndice D) se dividió en tres rubros:

- 1) El primero corresponde a preguntas de contexto en donde se introducen preguntas que tienen que ver con el contexto familiar, escolar y personal de las y los entrevistados.
- 2) El segundo rubro corresponde a preguntas de significaciones sobre ciertos conceptos relacionados al tema de la sexualidad humana.
- 3) El tercer rubro se enfocó sobre experiencias sobre relaciones amorosas y prácticas sexuales (besos, tocamientos y relaciones sexuales) de las y los entrevistados y sobre la experiencia de la menarquia en las entrevistadas.

2.2. Sobre la elaboración de guiones, sistematización y análisis del dato empírico

Esta investigación desde su etapa como proyecto tenía la intención de dar importancia a las voces de las y los adolescentes. El interés era genuinamente escucharlos; escuchar aquello que nos tienen que decir sobre lo que sienten, piensan y han vivido. Consideramos que antes de pensar en realizar una propuesta de los temas, contenidos y abordaje sobre sexualidad en adolescentes, habría que reconocer, en primer lugar, que ellos y ellas ya cuentan con una serie de experiencias y conocimientos que les han dado forma a su significado de sexualidad. El reto era, cómo recopilar qué es lo que conocen, piensan, sienten y han vivido. Para ello, como hemos mencionado, se utilizaron los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas

Una vez establecidos los instrumentos hubo que pensar en las preguntas que nos permitirían obtener la información necesaria para esta investigación. Los guiones de preguntas tanto de las entrevistas semiestructuradas como de los grupos focales contenían categorías analíticas preestablecidas que consideramos como las más importantes. Se utilizaron dos categorías que se dividieron en subcategorías. La primera categoría fue *sexualidad* que se dividió en las subcategorías: sexualidad humana, sexo, género, adolescencia, métodos anticonceptivos, aborto, erotismo, masturbación, pornografía, homosexualidad, transexualidad, transgénero, prácticas sexuales, menstruación, amistad, amor y poliamor, mientras que la segunda categoría fue *educación sexual* que se dividió en: educación sexual familiar, educación sexual escolarizada, educación sexual en otros entornos.

Después de que se aplicaron los dos instrumentos, la primera parte procedimental consistió en realizar la transcripción de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, lo cual dio como resultado un archivo con 262 páginas. Durante el seminario *Construyendo la oralidad* impartido por el Dr. Eugenio Camarena, se nos sugirió crear una clave de identificación para las narrativas que se incluirían en la tesis, por esta razón se procedió a asignarles una clave de identificación tanto a las entrevistas semiestructuradas como a los grupos focales para su sistematización y su posterior análisis.

De esta manera la nomenclatura de los grupos focales comienzan con las siglas G.F. que en esta tesis significa *grupo focal*, posteriormente se encuentra un número, el cual hace referencia al *número de la sesión* del grupo focal, seguido del sexo de los integrantes que conformaron los grupos focales, que en este caso se considera M; como *mujer*, es decir, el grupo focal que estuvo conformado por mujeres, H; como *hombre*, es decir, el grupo focal que fue conformado por hombres y N; como *mixto*, es decir, el que se conformó por mujeres y hombres. Dado que llevaron a cabo 3 grupos focales con una duración de tres sesiones cada uno, tenemos 9 claves que son: G.F.1.M, G.F.2.M, G.F.3.M, G.F.1.H, G.F.2.H, G.F.3.H, G.F.1.N, G.F.2.N y G.F.3.N.

| | | <i>Personas que conforman el grupo</i> | | |
|-------------------------|-----------------|--|--------------------|------------------------------|
| | | Mujeres (M) | Hombres (H) | Hombres y mujeres (N) |
| <i>Número de sesión</i> | Sesión 1 | G.F.1.M | G.F.1.H | G.F.1.N |
| | Sesión 2 | G.F.2.M | G.F.2.H | G.F.2.N |
| | Sesión 3 | G.F.3.M | G.F.3.H | G.F.3.N |

En el cuerpo de la tesis, además de esta nomenclatura base que alude al grupo focal, número de sesión y sexo de las y los integrantes, se añaden los nombres de la o el adolescente a quien corresponde el discurso que se analiza en la tesis. Los nombres de las adolescentes son: Aline, Catherine, Danna, Hannia, Michell, Tania, Valeria y Zoé, mientras que los nombres de los adolescentes son: Alan, Alex, Ángel, Axel, David, Joshua y Víctor. En el grupo focal C dos adolescentes mujeres decidieron que sus opiniones se mantuvieran en anonimato, para poder diferenciarlas se les colocó sólo la letra de su nombre para cuidar su identidad. Nos referiremos a ellas como M. Anónimo y J. Anónimo.

Por otro lado, la nomenclatura para hacer referencia a las entrevistas semiestructuradas es la siguiente: se comienza por la letra E, que en esta tesis significa *entrevista semiestructurada*, seguido de un número que significa el *número de la entrevista*²¹, seguido del sexo de la o el participante, que en este caso es M, que significa *mujer* y H, que significa *hombre*.

Se realizaron 17 entrevistas, así entonces tenemos las claves E.1.H, E.2.H, E.3.M, E.4.M, E.5.M, E.6.M, E.7.H, E.8.M, E.9.H, E.10.H, E.11.M, E.12.M, E.13.M, E.14.H, E.15.M, E.16.M, E.17.M.

Debido a que cada clave es específica para una sola persona, se simplificará la nomenclatura utilizando únicamente el nombre de la persona a quien se le aplicó la entrevista semiestructurada excepto en dos de ellas, dado que las personas entrevistadas —decíamos—

²¹ El número de la entrevista se asignó cronológicamente, es decir, el número uno corresponde a la primer entrevista realizada mientras que el número diecisiete corresponde a la última entrevista realizada.

prefirieron mantener anonimato. Esto lo hacemos con la finalidad de lograr una mayor fluidez de lectura cuando presentemos el dato empírico en el desarrollo de la tesis.

De este modo, la clave E.1.H, designa al adolescente Joshua, E.2.H; a Alan, E.3.M; a Hannia, E.4.M; a Tania, E.5.M; a Valeria, E.6.M; a Frida, E.7.H; a Ángel, E.8.M; a Aline, E.9.H; a David, E.10.H; a Víctor, E.12.M; a Danna, E.13.M; a Zoé, E.14.H; a Alex, E.16.M; a Catherine, E.17.M; a Michelle, mientras que la clave E.11.M y la clave E.15.M se mantienen de esa manera.

Es importante esta nomenclatura ya que así es como se utiliza la citación del dato empírico, es decir, que se van a encontrar a lo largo de la tesis citas textuales de lo que las y los adolescentes enunciaron y con esta nomenclatura es como se van a ir identificando. Además, el lector o lectora podrá identificar si el discurso fue emitido en un grupo focal y a qué grupo focal pertenece, o bien, podrá identificar si el discurso fue emitido en una de las entrevistas semiestructuradas.

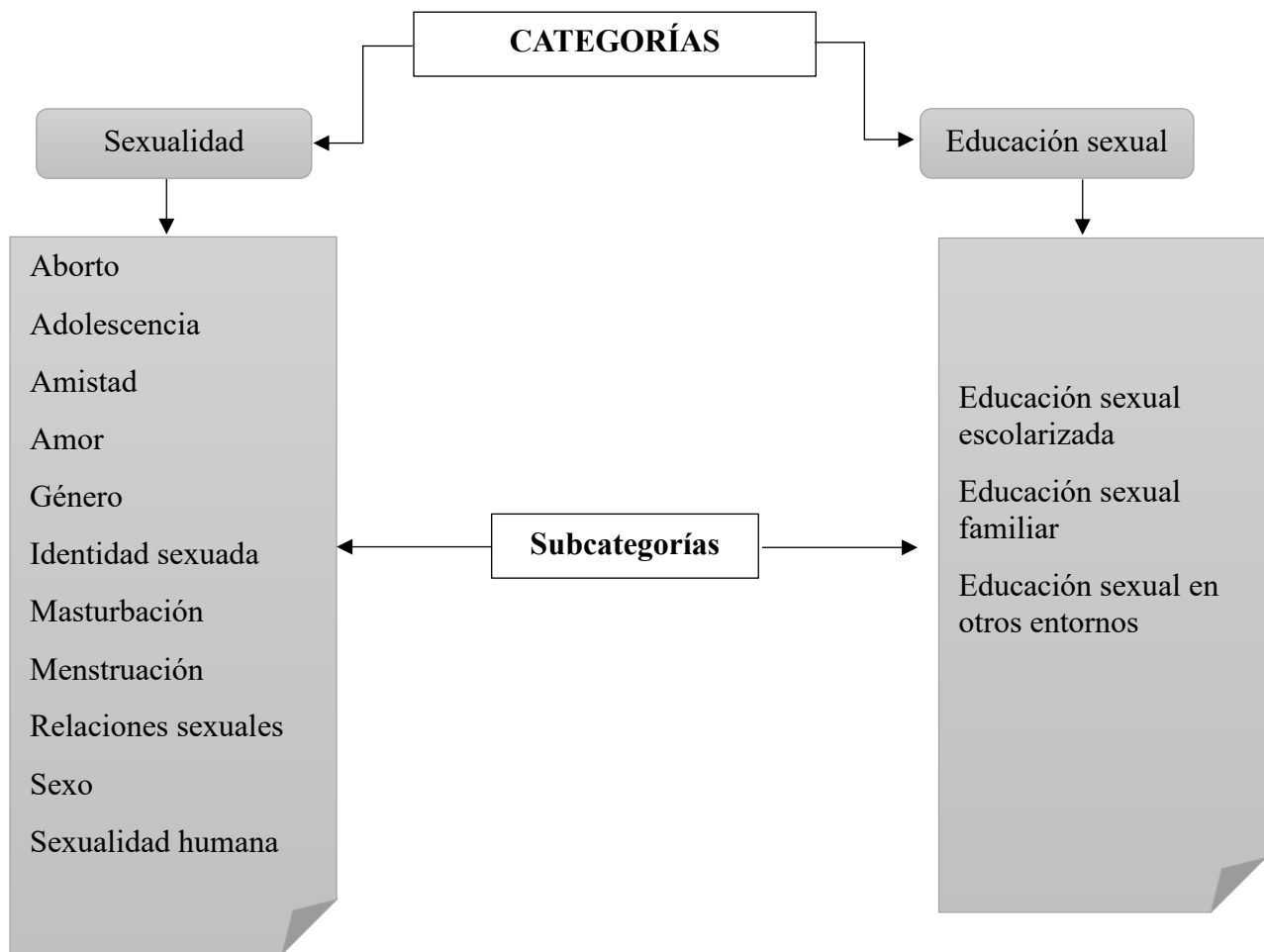
| | | <i>Clave de identificación dividida según sexo de pertenencia</i> | | <i>Nombre del/la participante</i> |
|--|---------------|---|--------------------|-----------------------------------|
| | | Mujeres (M) | Hombres (H) | |
| Número de entrevista semiestructurada (E) | N°. 1 | | E.1.H | Joshua |
| | N°. 2 | | E.2.H | Alan |
| | N°. 3 | E.3.M | | Hannia |
| | N°. 4 | E.4.M | | Tania |
| | N°. 5 | E.5.M | | Valeria |
| | N°. 6 | E.6.M | | Frida |
| | N°. 7 | | E.7.H | Ángel |
| | N°. 8 | E.8.M | | Aline |
| | N°. 9 | | E.9.H | David |
| | N°. 10 | | E.10.H | Víctor |
| | N°. 11 | E.11.M | | Anónimo |
| | N°. 12 | E.12.M | | Danna |
| | N°. 13 | E.13.M | | Zoé |
| | N°. 14 | | E.14.H | Alex |

| | | | | |
|--|---------------|--------|--|-----------|
| | N°. 15 | E.15.M | | Anónimo |
| | N°. 16 | E.16.M | | Catherine |
| | N°. 17 | E.17.M | | Michelle |

Posterior a realización de la nomenclatura, se elaboró otro documento con una tabla de tres columnas; la primer columna contiene las *preguntas* de los guiones de los grupos focales y de las entrevistas semiestructuradas, la segunda los *conceptos centrales* de las respuestas, los cuales son una serie de conceptos obtenidos de las respuestas de las y los adolescentes que nos ayudan a formular una interpretación, por último, la tercera columna contiene las *respuestas* de las y los participantes tal y como fueron emitidas. A continuación, se muestra la tabla de la cual hemos hecho mención:

| Pregunta | Conceptos centrales | Respuestas de los participantes |
|----------|---------------------|---------------------------------|
| | | |

Una vez, que se vaciaron todos los datos en la tabla precedente se procedió a la reelaboración del índice, el cual se basa en el dato empírico (Camarena, 2021). Si bien, cuando se elaboró el proyecto de investigación de esta tesis se había elaborado un índice tentativo éste se reformuló con base en el dato empírico que se obtuvo a través de los dos instrumentos que fueron utilizados, y es que una de las características de las investigaciones de tipo cualitativo es la constante reformulación de la investigación, pues nada está completamente definido. De este modo, algunas de nuestras subcategorías analíticas se redujeron. A continuación, presentaremos las categorías analíticas que integran la tesis y que a su vez se sustentan en los datos empíricos.



2.3. Reflexiones sobre cuestiones metodológicas

La construcción de los guiones para la aplicación tanto de los grupos focales como de las entrevistas semiestructuradas es una labor que necesita ser cuidadosa, ya que de esta construcción dependen completamente los datos que el investigador o la investigadora obtendrá, es decir, no es nada más preguntar por preguntar, sino que hay que tener claridad en qué es lo que se quiere investigar y por ende qué es lo que se pretende obtener con cada pregunta y con base en ello, entonces formularla.

Así mismo es necesario darse cuenta de que las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales que apoyan a la investigación pedagógica están centrados en el discurso, por tanto, hay que hacer que la formulación de nuestras preguntas, promuevan el discurso y no se ciñan a que las y los entrevistados contesten con un sí o con un no.

Por otro lado, hay que ser cuidadosos en no direccionar las preguntas hacia un lugar en el cual el entrevistado o la entrevistada no tenga oportunidad de exponer su punto de vista y más bien se sienta comprometido a contestar lo que la pregunta en sí misma ya puede estar indicando, por ejemplo, es diferente decir: “¿por qué considera que es malo el aborto?” a “¿qué opina del aborto?”²².

Sobre la aplicación de los instrumentos quisiéramos resaltar algunas cuestiones; recordemos que tanto los grupos focales como las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas por medio de la plataforma Zoom. Su utilización derivó —ya decíamos— del confinamiento derivado de la COVID-19. Sobre la utilización de la plataforma aludida quisiéramos resaltar que su uso permitió que tanto las entrevistas semiestructuradas como los grupos focales se pudieran llevar a cabo, es decir, en su sentido positivo nos permitió llevar a cabo los encuentros sin ninguna eventualidad. No obstante, es claro que el uso de la plataforma creó un ambiente distinto al que hubiera sido posible si los instrumentos se hubieran aplicado cara a cara.

Nos permitimos decir esto ya que fue evidente —en algunos casos— que había más personas junto con las y los adolescentes. Los entornos en los que las y los entrevistados se encontraban podrían no haber sido los más adecuados para otorgarles la confianza de emitir su opinión a plenitud, esto puede ser un problema porque posiblemente nos enfrentamos a una dificultad más de la anteriormente expuesta, es decir, anteriormente se mencionó que tanto en entrevistas semiestructuradas como en grupos focales pudiera ser que las y los entrevistados emitieran una opinión de acuerdo con lo que creían que era lo deseado escuchar por la investigadora, lo mismo pudo ocurrir en los casos donde las y los adolescentes no tenían privacidad en sus hogares, es decir, que emitieran una opinión de acuerdo a lo que creían que debían contestar de acuerdo con lo que pensarán que la persona que se encontraba cerca de ellos y ellas quería escuchar. En ambientes de mayor privacidad, quizá se puedan encontrar otros temas, u otros problemas a los que atender.

²² No es que no se pueda preguntar “¿por qué es malo el aborto?”, al contrario, esta pregunta podría formularse, pero más bien a partir de una pregunta más amplia y que no encierra en sí un juicio moral: como lo es la pregunta: “¿qué opina del aborto? Suponiendo que el entrevistado o la entrevistada dijeran: “opino que es malo”, la entrevista semiestructurada da la posibilidad de realizar preguntas para profundizar en alguna respuesta, es ahí donde cabría preguntar “¿Por qué considera que es malo el aborto?”

Debemos tomar en cuenta este hecho ya que posiblemente esta herramienta digital se utilice ya de manera cotidiana en futuros encuentros investigativos para la aplicación de instrumentos de recolección de datos, y es preciso comenzar a cuestionarse cuáles podrían ser sus alcances y limitaciones.

Por otro lado, además de este entorno que probablemente influyó en las respuestas de las y los entrevistados, hay que agregar que las y los adolescentes no prendieron sus cámaras, es decir, no fue posible observar su lenguaje corporal, aunque en esta investigación se trataba de elaborar análisis de lo discursivo, es decir, del discurso verbal emitido por medio del lenguaje, el observar a la persona nos permite elaborar una interpretación más completa, ya que podemos ver sus expresiones, podemos darnos cuenta de qué tanto se sentían cómodos con los temas o no.

El observarles pudiera haber permitido elaborar mejores interpretaciones, o bien, distintas interpretaciones, sin embargo, no se les obligó a prender sus cámaras. La decisión de mantener las cámaras apagadas nos sugiere que ellos y ellas se sentían cómodos sabiéndose no observados. El no sentirse observados, o, en otras palabras, el no sentir una mirada que, de algún modo les hiciera sentir juzgados, creó una especie de anonimato que posiblemente les permitió expresarse libremente.

Por último, una dificultad técnica importante con el uso de la plataforma Zoom que quisiéramos señalar, fue que en algunas ocasiones la señal se interrumpió, lo cual pudo afectar la fluidez de la conversación dado que se les pidió que repitieran su respuesta. Esto no sucedió en la mayoría de las conversaciones, sin embargo, queremos señalarlo dado que representa una variable que aparece en el proceso de investigación con el uso de plataformas como esta. No obstante, una característica favorable del uso de la plataforma que quisiéramos añadir es el hecho de que nos permitió grabar tanto audio como vídeo. Los materiales audiovisuales nos permiten volver a la grabación tantas veces como sea necesario, lo cual contribuye a rescatar la mayor cantidad de información emitida por las y los participantes de la investigación, así como realizar una autocrítica de nuestro desempeño como investigadoras o investigadores.

Capítulo 3. La sexualidad humana

La sexualidad humana es un tipo específico de sexualidad, debido a que se comporta de una manera distinta de la sexualidad de otros seres vivos. Es distinta, en primer lugar, porque la sexualidad humana es y ha sido construida (Lamas, 1994). Al ser construida, nos hace pensar que, para comprenderla, debemos indagar en las dimensiones sociales, culturales e históricas sobre las cuales se sustenta dicha construcción. Al ser construida, entonces también es compleja y es compleja porque es un tejido en el que se entrelazan factores biológicos, fisiológicos, psicológicos, culturales, sociales, económicos e históricos.

Este carácter complejo de la sexualidad humana tiene como consecuencia la parcelación de su estudio; a la par que nos encontramos con estudios que les dan más peso a determinados factores de este tejido, nos encontramos con distintos enfoques y métodos de análisis. Estas distintas miradas son necesarias para el estudio de un tema tan complejo, tienen un carácter de necesidad, así entonces, el tema de la sexualidad humana va haciéndose cada vez más amplio: tanto por su complejidad interna como la complejidad de su abordaje externo.

Las distintas formas de abordar la sexualidad tendrán a su vez distintas implicaciones, por ejemplo, si se quisiera tratar el tema de los métodos anticonceptivos, una mirada exclusivamente médica y posiblemente acrítica recomendará su uso para evitar un embarazo no planificado de una manera simplista en la que el único fin es evitar un embarazo al promover su uso (tal como veremos en el Capítulo 4 que se promueve en los libros que brinda la Secretaría de Educación Pública). Mientras que una mirada crítica, que conserve una postura médica quizá, pero que tome además en cuenta cuestiones económicas, políticas y sociales, verá en el tema de los anticonceptivos no sólo un medio para evitar los embarazos no planificados, sino que añadirá un cuestionamiento sobre los efectos negativos que causan al cuerpo humano²³, así como un cuestionamiento del por qué la mayoría de éstos son diseñados para las mujeres, entre otras cosas.

²³ No es que el enfoque médico no tome en cuenta los efectos negativos que causan al cuerpo humano. Los métodos anticonceptivos, o bien, cualquier medicamento que una persona ingiere tiene advertencias sobre sus efectos adversos. Lo que ocurre es que desde un enfoque médico el daño al cuerpo por el uso de ciertos medicamentos es colateral a un bienestar “mayor”, o a un propósito específico. Las alteraciones del cuerpo de la mujer por el uso de las pastillas anticonceptivas son colaterales a la prevención de un embarazo.

Así entonces, los enfoques desde los cuales se ha abordado la sexualidad humana no sólo son un medio para intentar responder o indagar sobre el tema en cuestión, sino que nos brindará cierto estado de conocimiento que se traducirá en comportamientos que son deseables, sin embargo, que algo sea deseable no significa siempre lo más adecuado para lograr en los seres humanos bienestar.

El posicionamiento de análisis de la sexualidad humana en esta tesis es predominantemente de carácter social. Por social nos referimos a que, se abordará la sexualidad humana como un fenómeno que se fundamenta en la relación entre personas.

La sexualidad humana es relacional; relacional entendida desde lo micro, es decir, relaciones entre personas que comparten un determinado tiempo y espacio y por ende se establecen ciertos modos de interacción que inciden en la sexualidad humana, y relacional entendida desde lo macro, es decir, conjuntos de relaciones que han fundado una determinada cultura y sociedad.

Dado este posicionamiento social desde el cual se ha decidido abordar el fenómeno aquí propuesto, es importante explicitar que para sostener durante toda la exposición de la presente tesis que la sexualidad humana es un tipo específico de sexualidad diferente a la de otros seres vivos, siempre se utilizará el concepto de *sexualidad humana* y no simplemente el de *sexualidad* como se acostumbra, ya que si no se hace este señalamiento es muy fácil yuxtaponer ideas de la sexualidad en general, en la sexualidad humana en particular.

Y es que, comúnmente al utilizar el término sexualidad se hace referencia a cuestiones que atañen a los seres vivos en general: incluye a las plantas, a los animales e incluso a los seres humanos, sin embargo, al tratarse de la sexualidad que atañe a los seres humanos consideramos necesario añadir el término *humana*, para hacer referencia explícita de que no es cualquier otro tipo de sexualidad, sino que ésta es específica de los seres humanos. Si se utiliza el término sexualidad para hablar tanto de animales que no son humanos como para hablar de humanos, resulta casi inevitable transferir ideas que corresponden únicamente a la sexualidad de animales y esto conlleva a que se piensen no sólo como propias de los animales, sino que también como propias de los seres humanos; es ahí donde ocurre la yuxtaposición.

Así, se pueden llegar a justificar ciertos comportamientos que no son justificables. Por ejemplo, se suele decir que la sexualidad es instintiva. Si no establecemos

discursivamente diferencia entre la sexualidad humana y la sexualidad no humana, o bien, la sexualidad, entonces diríamos que toda la sexualidad es instintiva, incluso la de los seres humanos. Esto es problemático, ya que, en temas de violencia sexual como una violación hacia una persona, se utilizaría lo instintivo de la sexualidad, para justificar un comportamiento que alude no a algo que sea instintivo sino a un fenómeno de orden social y psicológico o más complejo.

Partiendo de una reflexión sobre las relaciones sexuales que practican tanto los seres humanos como algunos animales, podemos establecer otra diferencia importante entre ambos. En el tema de las relaciones sexuales encontraremos que los seres humanos pueden mantenerlas en cualquier época del año, mientras que, en los animales, por ejemplo, en los caninos, se da cuando la hembra se encuentra en celo. Relacionándolo con el carácter instintivo al que aludíamos, se puede hablar de una naturaleza instintiva en los animales mientras que no se puede hablar de una naturaleza instintiva en los seres humanos.

Los seres humanos no tienen instintos, puede decirse que son irracionales y emocionales. Lo emocional atraviesa otra lógica que no es la racional sino la afectiva, que es muy diferente a los instintos ya que éstos implican realizar prácticas que no nos han sido enseñadas y que, sin embargo, son compartidas por todos los seres humanos del mundo.

Kant en el siglo XIX daba cuenta de ello y en su libro *Pedagogía* menciona:

Tan pronto como los animales sienten sus fuerzas, las emplean regularmente de modo que no les sean perjudiciales. Es admirable, por ejemplo, ver que las golondrinas pequeñas, que, apenas salidas del huevo y ciegas aún, saben, sin embargo, hacer que sus excrementos caigan fuera del nido [...] Un animal ya lo es todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre [...] no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás. (Kant, 2003, pp. 29-30)

Respecto a ciertos comportamientos vinculados con la sexualidad, encontramos, por ejemplo, que las caninas, por instinto realizan ciertas actividades al momento de parir, las cuales comparten con todas las hembras de su especie. Todas las caninas en todo el mundo realizan

los mismos procedimientos para parir, pese a que nadie les haya dicho o enseñado cómo deben de comportarse en ese momento de su vida.

Sobre comportamientos vinculados con la sexualidad humana, encontramos, por ejemplo que las mujeres al momento de parir, no siguen una conducta específica —como lo es en el caso de las caninas— sino que siguen una conducta generalizada en donde varían las prácticas y formas, es decir, unas pueden parir en un hospital con asistencia de varios especialistas, unas pueden parir con una partera que les va guiando para conseguir un parto vaginal, otras pueden parir en una tina con agua para que el bebé llegue a un ambiente menos hostil, otras se les aplica cesárea, etc. La placenta unos la tiran, otros se la comen. No hay una sola forma en el momento de parir que compartan todas las mujeres del mundo; las mujeres se ven acompañadas por otro u otros seres humanos mientras que las caninas no requieren apoyo de otras especies de su género. Hay una intervención cultural sobre los comportamientos que deben ser deseables para llevar a cabo una cuestión biológica.

Ahora bien, la sexualidad humana está presente en la vida de las personas desde que nacen, o incluso previo al nacimiento, y hasta que mueren, y, sin embargo, pese a las implicaciones que guarda en relación con la constitución de los sujetos sociales, la sexualidad humana ha sido una cuestión que se ha mantenido en lo privado. Este carácter privado de la sexualidad humana ha derivado en su ocultamiento²⁴; este ocultamiento genera un desconocimiento de la sexualidad humana en tanto posibilidad y a su vez puede coadyuvar a que se presenten abusos y violencias.

Si el tema de sexualidad humana se mantiene en privado, ocurre que cualquier alteración, dudas o incertidumbres que las personas tengan sobre su sexualidad se mantendrá en secreto, pues, se estaría alterando el orden establecido entre lo público y lo privado.

Más allá de alteraciones o incertidumbres, el conflicto entre lo público y lo privado se visibiliza en cuestiones naturales y necesarias para la vida, como lo es amamantar a un bebé. El amamantar, entraba hasta hace muy poco en un comportamiento que se mantenía completamente en lo privado, es impresionante que apenas en diciembre de 2020, en México se reconoció el derecho de las mujeres para amantar a sus hijos en lugares públicos (Gobierno de México [GOB], 2022). Pese a que hay más apertura a que las mujeres puedan amamantar

²⁴ A diferencia de los animales, la sexualidad humana está relacionada a un acto privado e íntimo.

en público, no todas las personas están de acuerdo de que sea así. En un vídeo de hace 7 años que se puede encontrar en la plataforma YouTube, se muestra a una pareja conformada por un hombre y una mujer discutir con una mujer que estaba amantando a su bebé en el centro de la Ciudad de México. La mujer le dice a la madre: “hay niños señora, los pechos no se exhiben, esto se hace en la casa” (Agencia Nacional Informativa Libertad, 2015, 0:22), entre otras cosas más que dice, después de hacer que la madre se levante de la banca en donde estaba sentada, termina diciendo “vieja cochina, eso se hace en la casa” (Agencia Nacional Informativa Libertad, 2015, 1:10). Claramente se puede observar que amamantar se constituyó como una conducta que debe realizarse en privado, lo privado se sitúa dentro de un lugar particular que es la casa. El pecho se constituye como algo inmoral, otorgándole así una valoración y juicio descalificativo.

Si bien, hoy en día hay más apertura para la discusión pública de la sexualidad humana, aún no se le quita el velo de lo que no debe de ser dicho en este ámbito público²⁵ y lo que sigue resultando incómodo de ser nombrado. Más aún, en los espacios públicos — veíamos— se establece lo que no debe ser realizado. Muchas de las prohibiciones sobre la sexualidad humana dependen de las religiones y moralidades de las iglesias o de las órdenes religiosas de distinta índole y el Estado puede contener y transformarlas en regulaciones. Dichas regulaciones por tanto se derivan de la moralidad religiosa.

Sobre la estructura de este capítulo veremos que se conforma por siete apartados. En primer lugar, abordaremos cómo ha sido entendido el concepto de sexualidad humana. Posteriormente, en el segundo apartado se discutirán los conceptos de sexo y género. El segundo apartado sirve de sustento para el tercer apartado, en el cual se analiza la identidad para develar tres tipos de ella que forman parte de nuestro tema sobre la sexualidad humana, que son: el ser hombre, ser mujer y ser adolescente. Después de ello, el lector o la lectora encontrará un apartado sobre la experiencia de la menarquía en las adolescentes. Los tres últimos apartados tienen la finalidad de identificar y analizar las opiniones y conocimientos que tienen las y los adolescentes en torno al tema del aborto, el de la masturbación y, por último, el de la pornografía.

²⁵ Y quizá pueda ser que la sexualidad humana no pueda ser completamente dicha, apalabrada o comprendida. Es posible que siempre surja el enigma y la interrogación.

3.1. Sobre el concepto de sexualidad (humana)

La claridad conceptual es clave para abordar cualquier tipo de discusión sobre cualquier tema, el no tener claridad en los conceptos nos puede llevar a equívocos, por ello en este apartado se presentará el concepto de sexualidad.

Anteriormente se mencionó que cuando se habla sobre sexualidad humana — mayormente— se menciona sólo el concepto de sexualidad sin hacer mención de que ésta sea humana, tal vez sea porque se entiende de antemano que es de la sexualidad humana a la que se está aludiendo, por esta razón a continuación se presentará el concepto de sexualidad tal como ha sido articulado teóricamente. Entendiendo de antemano que los y las autoras al hablar sobre sexualidad están aludiendo a lo que aquí decidimos nombrar como: sexualidad humana.

La palabra sexualidad es una palabra joven (Minello, 1988), en español por vez primera se encuentra en el Diccionario de la Real Academia en 1843 (Corominas & Pascual, 1983, p. 236) y pese a ser joven abundan estudios sobre el tema de la sexualidad, sin embargo, el concepto de sexualidad, es difícil de identificar con claridad en autores que han hablado sobre el tema, ya que las y “los autores empiezan a hablar de la sexualidad simplemente asumiendo que son entendidos por sus lectores” (Rubio, 1994, p. 20), y aunque en algunos otros casos sí podemos encontrar una definición sobre sexualidad, éstas difieren.

Dadas estas dos características distintas sobre el concepto de sexualidad, en este apartado presentaremos cuatro definiciones a manera de bosquejo para tener algunos referentes de lo que significa sexualidad. Posteriormente articularemos lo que Freud postula sobre la sexualidad humana. Si bien, Freud tampoco da como tal una definición sobre sexualidad humana, en la medida en que intenta desentrañar el gran asunto de la sexualidad humana en su conjunto, nos puede ayudar a comprender el concepto sin necesariamente definirlo.

Acercarnos a Freud para comprender la sexualidad humana es imprescindible ya que en su pensamiento podemos encontrar la importancia de lo relacional en la construcción del sujeto, ese “soy” para pasar a la constitución identitaria de los sujetos (el dilema de la constitución de género, que para Freud es ese proceso de complejidad e institución de la

diferencia: ¿soy hombre o mujer, o qué soy, sería ahora mucho más complejo con la diversidad sexual?

Consideramos a Sigmund Freud como pilar fundamental para abordar la sexualidad humana, dado que lo biológico —tal como lo plantea el autor— se ve rebasado por lo que Freud denominará el inconsciente, mismo que el autor explica y describe a lo largo de toda su obra. Para Freud, el sujeto no es sólo un sujeto racional, sino que es un sujeto que está en conflicto entre lo consciente y lo inconsciente, ello deriva de las relaciones humanas tan complejas, heterogéneas y en tensión. El autor descubre la existencia de fuerzas que resisten a la voluntad (Morales, 2014).

En 1882, [Freud] relata el caso de una mujer que, a pesar de sus deseos y su amor materno, no podía amamantar a sus hijos. Tres fueron los críos y tres las veces que algo más allá de su querer se lo impedía. Pero el impedimento no era sólo imposibilidad, una serie de síntomas la atormentaban casi igual que su conciencia. Su leche no era suficiente, el pecho le dolía de más, no podía dormir ni comer y fuertes vómitos le rasgaban el carácter y la vida. (Morales, 2014, p. 7)

A través de los casos clínicos, Freud dedujo entonces la existencia del inconsciente. En el caso anterior, hablando biológicamente, no había nada anormal que la mujer tuviera, la resistencia de amamantar a sus hijos provenía de otro lugar que no se manifestaba de manera consciente, se trataba entonces de un fenómeno psicosomático.

Por otro lado, lo consideramos aquí como pilar fundamental para la discusión, debido a que él considera que “el cuerpo se constituye desde otra dimensión. Allí donde los médicos empiristas lo ven como una construcción material solamente biológica, Freud reconoce una materialidad otra. Una materialidad que podemos llamar histórica” (Morales, 2014, p. 25). “Freud se anticipó a los tiempos al marcar la separación entre sexualidad al servicio de la reproducción y otra *sexualidad*” (Sau, 1993, p. 23), es decir, la sexualidad humana.

Ahora bien, la Real Academia Española (RAE) ofrece dos acepciones para el término sexualidad, la primera es *1. f. Conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas que caracterizan a cada sexo* mientras que la segunda es *2. f. Apetito sexual, propensión al placer carnal* (RAE, 2022a).

En la primera acepción se puede apreciar que no hay distinción alguna entre seres humanos y animales, ambos grupos según su sexo poseerán un conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas. En la segunda acepción encontramos que sexualidad significa *apetito sexual*, el apetito, según la misma RAE, es *l. m. un impulso instintivo que lleva a satisfacer deseos o necesidades* (RAE, 2022b). En esta segunda acepción hace de la sexualidad un tema de carácter instintivo. Además, añade que es una inclinación al placer corporal si entendemos carne por cuerpo.

Ambas acepciones del término derivan de un enfoque biologicista, dejando de lado otros enfoques que pueden explicar el término sexualidad, diríamos que el concepto que ofrece la RAE no es suficiente para definir la sexualidad; a pesar de que se torna necesario tomar en cuenta esta definición, hay que observar sus limitaciones.

Desde la perspectiva de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se define a la sexualidad como:

Un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones [...]. Puede incluir todas estas dimensiones, [aunque] no todas ellas se experimentan o se expresan siempre [...]. Está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales²⁶. (WHO, 2006, p. 5)

²⁶ En una nota al pie de página del texto original, la Organización Mundial de la Salud menciona que esta definición —entre otras— se desarrolló a través de un proceso consultivo con expertos internacionales que comenzó con la Consulta Técnica sobre salud sexual en enero de 2022. “Reflejan una comprensión en evolución de los conceptos y se basan en documentos de consenso internacional como como el Programa de Acción de la CIPD y la Plataforma de Acción de Beijing. Estas definiciones de trabajo se ofrecen como una contribución al avance de la comprensión en el campo de la salud sexual” (WHO, 2006, p. 2). Dentro de esta nota, lo que nos interesa subrayar —además de lo anteriormente mencionado— es que finaliza diciendo que las definiciones no representan la posición oficial de la OMS. Parece ser que, si bien, fue una consultoría en la cual se llegó a un consenso de los distintos expertos que participaron, la OMS no toma postura a favor, simplemente sugiere que puede entenderse por sexualidad lo que ya hemos citado. Podríamos pensar que se debe a que la OMS se rige por los principios de neutralidad, imparcialidad y equidad. Sin embargo, en distintos abordajes y estudios sobre sexualidad usualmente nos encontramos la definición que ofrece la OMS, no obstante, ésta —como hemos señalado— no representa su posición oficial. Diríamos que se deslinda de lo que promueve como propio y además es definida desde la dimensión de la salud.

La definición que ofrece la OMS es más amplia. Nos expresa la importancia de la sexualidad al posicionarla como algo central del ser humano, además añade que está presente a lo largo de la vida, este aspecto es relevante, ya que anteriormente se la consideraba como si surgiera en la pubertad, cuestión que fue refutada por Freud. Además, añade la interacción de distintos factores que intervienen en ella.

La palabra interacción nos sugiere que los factores a los que se alude no se mantienen de forma separada, sino que se interrelacionan unos con otros, es decir, se mantienen en interacción, por ejemplo, se sabe que los preceptos religiosos inciden en lo que se considera una conducta moral e incluso inciden en el marco de la legalidad²⁷, esto sugiere que al estudiar la sexualidad y la influencia de los distintos factores que ofrece esta definición, habría que analizar cómo es que se articulan las relaciones que surgen entre ellos.

La OMS indica también que la sexualidad abarca ocho temas que son el *sexo*, las *identidades* y los *roles de género*, la *orientación sexual*, el *erotismo*, el *placer*, la *intimidad* y la *reproducción*. Dentro de estos temas, pueden ubicarse cuestiones más concretas, por ello es por lo que, como ejes, parecen ser los suficientes, aunque se puede poner en duda si son los necesarios.

Ahora bien, según Anameli Monroy en su libro *Salud sexual en la adolescencia y juventud: guía práctica para padres y educadores*, la sexualidad:

Es el conjunto de características biológicas, psicológicas y socioculturales que nos permite comprender el mundo y vivirlo por medio de nuestro ser como hombres y mujeres, es parte de nuestra personalidad e identidad [...]. Es un elemento básico de la femineidad o masculinidad, de la autoimagen, de la autoconciencia, del desarrollo personal. (Monroy, 2002, p.78)

Esta definición es relevante en el sentido de que alude al carácter complejo que se mencionó anteriormente, es decir, en esta definición podemos ubicar las características biológicas, psicológicas y socioculturales. Algo a destacar es que en esta definición se nombra, como *características* lo que la OMS designa como *factores*, sin embargo, aluden a lo mismo.

²⁷ Véase, por ejemplo, los problemas legales a los que se ha enfrentado el matrimonio entre personas homosexuales.

Por otro lado, Monroy (2022) nos habla de que, con base la identidad sexuada, es decir, el ser hombre o el ser mujer, las personas van a situarse en el mundo, van a comprender el mundo y a relacionarse con ese mundo. Entrelaza de esta manera la cuestión biológica con la cuestión social, en donde encontramos que de cierta manera lo social parte de lo biológico. No obstante, puede discutirse que la autora se mantiene al margen de un binarismo en donde sólo nos ofrece dos identidades, ser hombre y ser mujer, si bien la mayoría de las personas siguen ubicándose de forma identitaria entre estas dos, hoy en día hay quienes están subvirtiendo este binarismo, por ejemplo, aquellas personas que son no binarias, es decir, aquellas personas que adoptan ciertas características que les han sido asignadas como propias de las mujeres, lo que podemos llamar lo femenino y ciertas características que han sido asignadas como propias de los hombres, lo que podemos llamar lo masculino, pero más aún no se definen ni como hombres ni como mujeres, es decir, se han constituido otras identidades sexuales.

Una última definición que nos parece interesante es la que formula Miriam López en su tesis de doctorado titulada *Sexualidad entre los antiguos nahuas. Análisis de las representaciones, discursos y prácticas sexuales*, ella define la sexualidad como:

El conjunto de actitudes, prácticas, hábitos, interpretaciones, formas sociales, juegos de poder y discursos que cada sociedad, en un tiempo y espacio determinados, construye una manera colectiva en torno a la reproducción, los deseos y las relaciones eróticas. Si bien tiene un fundamento fisiológico, éste queda opacado por la carga simbólica que se le da en la cultura. (López, 2013, p. 4)

Esta última definición es con la que más empatizamos teóricamente, pues condensa la postura social que hemos decidido adoptar en esta tesis, poniendo en relieve que la sexualidad humana se constituye a partir de un contexto histórico, social y cultural que se manifiesta — como dice la autora— en las actitudes, prácticas, hábitos, interpretaciones, formas sociales, juegos de poder, discursos y —añadimos nosotros— la emocionalidad.

Con estas cuatro definiciones tenemos un panorama sobre lo que significa la sexualidad²⁸, o bien, según ya hemos hecho el énfasis necesario; la sexualidad humana.

²⁸ Para un análisis más riguroso sería necesario añadir más definiciones sobre el concepto, sin embargo, esa tarea podría resultar excesiva para esta investigación, se reconoce la limitación al ofrecer cuatro definiciones

Alcances y limitaciones de cada definición ofrecida pueden ayudarnos a comprender el significado de sexualidad humana. Significado en un sentido teórico porque en un sentido desde la experiencia y las subjetividades, el significado de la sexualidad humana puede tener otras características, o bien, quizá fundamentarse en formulaciones teóricas.

Brindar más definiciones sobre el concepto de sexualidad podría resultar excesivo y en cierto sentido deficiente debido a que, “la sexualidad es, ante todo, una construcción mental²⁹ de aquellos aspectos de la existencia humana que adquieren significado sexual y, por tanto, nunca es un concepto acabado y definitivo, pues la existencia misma es continua y cambiante” (Weeks como se citó Rubio, 1994, p. 21).

Ahora bien, una forma diferente de abordar y entender la sexualidad humana proviene de las aportaciones de Sigmund Freud, para él como para otros autores, como Lacan, por ejemplo, la sexualidad humana no puede reducirse a las cuatro definiciones antes ofrecidas.

Para la explicación de la sexualidad humana ya hemos justificado la decisión de acudir a Freud, añadimos ahora que, es importante acudir al padre del psicoanálisis, ya que, durante el desarrollo de sus contribuciones a este tema tan complejo, su concepción sobre la sexualidad humana va articulándose desde lo biológico hasta llegar a lo social, si bien, lo social de la sexualidad logra apreciarse desde sus primeros escritos es en sus trabajos de la década de 1930 donde podemos encontrar mejor consolidado este planteamiento.

Para comenzar se tomará como punto de partida la obra de Freud titulada *Tres ensayos de teoría sexual*, la cual sale a la luz en el año de 1905. La estructura de los de los tres ensayos nos servirá como estructura de exposición, ya que, paralelo a esta estructura iremos introduciendo otros textos, para ahondar en algunas cuestiones.

Es en esta obra, cuyo primer ensayo se titula *Las aberraciones sexuales*, Freud menciona la existencia de *necesidades sexuales* que se expresan mediante el supuesto de *pulsión sexual*. Esto quiere decir que, en lugar de *necesidades sexuales*, es decir, necesidades de orden instintivo, lo que tenemos es una energía que se denomina *pulsión sexual*. Es

del concepto, no obstante, también se reconoce que esta no es una investigación cuyo objeto de estudio sea la conceptualización de sexualidad o sexualidad humana a lo largo de la historia.

²⁹ Quisiéramos añadir que esta construcción mental no surge ciertamente en el sujeto de manera individual y espontánea, sino más bien es una construcción mental que se construye a partir de los preceptos sociales y culturales y de cómo el individuo asume e interioriza dichos preceptos.

importante este giro de *necesidad* al de *pulsión* en la reflexión de la sexualidad humana. Si se parte desde el planteamiento de *necesidad sexual* habría un ciclo en donde una vez que ésta se encuentre satisfecha logra desaparecer hasta que ocurra un desequilibrio que le haga surgir de nuevo, para, posteriormente, encontrar su satisfacción y así seguido. La *pulsión sexual* no tiene este carácter de mantenerse en equilibrio, sino que más bien no encuentra satisfacción.

Freud plantea que la *libido* es la manera de designar a la pulsión sexual que se presenta en los seres humanos. Para tratar de comprender el concepto el autor propone pensar la libido en analogía con el hambre. Se puede hablar de la existencia de una pulsión de nutrición que es el hambre, “el lenguaje popular carece de una designación equivalente a la palabra «hambre» [cuando se habla de la pulsión sexual] la ciencia usa para ello «libido»” (Freud, 1992b, p. 123).

Este planteamiento de Freud se articula sobre la base de una explicación fisiológica, no obstante, una vez que reconocemos que en los seres humanos hay libido, misma que no puede ser satisfecha sino únicamente liberada, la cultura habrá que regular —como lo ha hecho— las formas en cómo ésta será liberada, es decir, regulará los comportamientos en torno a la sexualidad humana, como lo es, por ejemplo, la prohibición del incesto que el autor trata en *Tótem y tabú*.

En la época en que Freud realizó sus investigaciones, se tenían representaciones sobre la naturaleza y propiedades de lo que Freud denomina pulsión sexual, tales representaciones sociales de la época, eran que: en la infancia no existe la sexualidad, aparece en la época de la pubertad, se exterioriza en las manifestaciones de atracción que un sexo ejerce sobre otro y su meta sería la unión sexual (Freud, 1992b). El autor pensaba que esta opinión popular sobre la pulsión sexual estaba plagada de imprecisiones, errores, y conclusiones apresuradas. “La verdad es que el recién nacido trae ya consigo al mundo su sexualidad” (Freud, 2016, p. 12).

Freud demostrará con precisión la naturaleza de la pulsión sexual. Para ello introduce algunos términos. El primero, no por orden de importancia sino por orden de aparición, es el término *objeto sexual*, el cual es la persona de la que parte la atracción sexual, y el segundo es el término *meta sexual* que es la acción hacia la cual una persona “esfuerza” la pulsión.

Sus investigaciones le demostraron que existen numerosas desviaciones respecto del objeto sexual y respecto de la meta sexual.

Se designa con el nombre de desviación porque la norma social apunta a que el objeto sexual de una mujer sea un hombre y viceversa; el objeto sexual de un hombre sea una mujer, sin embargo, no siempre ocurre de este modo, ya que el objeto sexual de una mujer en ocasiones es otra mujer, y el objeto sexual de un hombre, en es ocasiones otro hombre. Del mismo modo, “la unión de los genitales es considerada la meta sexual normal en el acto que se designa como coito” (Freud, 1992b, p. 136), sin embargo, hay otros comportamientos que se desvían del coito como meta sexual.

Observemos que Freud llama desviación a lo que no corresponde con lo aceptado por la convención social, es decir, por la norma social de su época —quizá también de la nuestra—, no en una forma negativa sino más bien en forma descriptiva, es decir, aquel comportamiento que no sigue la dirección de lo socialmente aceptado es lo que entonces se desvía.

Ahora bien, las desviaciones respecto de la meta sexual han sido caracterizadas como perversiones. Las perversiones son: a) transgresiones anatómicas o b) demoras en relaciones intermediarias con el objeto sexual. Ejemplos de las transgresiones anatómicas son: la sobreestimación del objeto sexual, unión la mucosa de los labios y de la boca con genitales, uso sexual del orificio anal y fetichismos. Ejemplos de demoras en relaciones intermediarias con el objeto sexual son: placer de mirar, el sadismo y el masoquismo.

Freud señala que los primeros que estudiaron las perversiones fueron los médicos, y les atribuyeron un carácter de signo patológico o degenerativo, sin embargo, el autor afirma que la “experiencia cotidiana ha mostrado que la mayoría de estas transgresiones [...] son un ingrediente de la vida sexual que raramente falta en las personas sanas” (Freud, 1992b, p. 146), añade que “en ninguna persona sana faltará algún complemento de la meta sexual normal que podría llamarse perverso, y esta universalidad basta por sí sola para mostrar cuán inadecuado es usar reprobatoriamente el nombre de perversión” (Freud, 1992b, p. 146).

Freud establece las desviaciones que se encuentran en la humanidad con relación a la sexualidad. El uso del adjetivo de *perversión* es la terminología empleada en esa época por

médicos como Krafft-Ebing³⁰ para hablar sobre sexualidad humana. Según los planteamientos médicos de aquellos llamados pervertidos, se desvían con relación al instinto, pero el instinto tiene que ver con una necesidad biológica, sin embargo, Freud realizará una crítica a estos planteamientos al establecer pulsión sexual, en contraposición con necesidad sexual.

En el hombre y en la mujer, no hay necesidad sexual, sino pulsión sexual y por ello es por lo que se encuentra variación respecto del objeto y de la meta. Por ejemplo, las personas homosexuales se desvían de objeto, y también de meta, pero en el caso del fetichismo, hay una desviación clara de la meta, es decir, de la genitalidad. Se diferencia así genitalidad de sexualidad; la sexualidad humana no es exclusivamente genitalidad, “se suele caer en el error de entender la sexualidad como sinónimo de genitales o de las prácticas que se hacen con ellos, de modo que confundimos la parte con el todo” (Save the children, 2020, p. 15).

De este modo, en el primer ensayo, Freud realiza el planteamiento de la existencia de desviaciones respecto del objeto sexual y de la meta sexual. Al explicitar las desviaciones, está explicitando lo diversa que es la sexualidad humana, demostrando así que la sexualidad humana no es estrictamente heterosexual, ni exclusivamente genital.

Se puede decir que la sexualidad humana es diversa, “las personas nacemos capacitadas para manifestar una gama ilimitada de comportamientos sexuales de los que la cultura selecciona aquellos que considera normales, tratando de imponerlos a través de la educación, la moral, la religión y la legislación vigente” (Barragán, s.f., p. 15).

Lo normal o lo normalizado han sido las relaciones heterosexuales, así como la unión genital (coito), sin embargo, vemos que, a lo largo de la historia, se han desplegado distintos tipos de relaciones que no necesariamente son heterosexuales y distintas prácticas donde la meta sexual no es exclusivamente la unión de las genitalidades del hombre y de la mujer.

Este primer ensayo sienta las bases para el desarrollo del segundo ensayo titulado *La sexualidad infantil*, es decir, tiene el propósito de plantear la justificación de que el niño y la

³⁰ Krafft-Ebing fue un psiquiatra alemán, quien publicó *Psychopathia sexuales*; el primer libro dedicado a las perversiones sexuales.

niña son perversos polimorfos, porque desvían tanto de meta como de objeto. Esto es muy importante porque quiere decirnos Freud que no porque el niño o niña carezcan de atracción sexual por el sexo contrario, ni se una genitualmente a él, no posean ya pulsión sexual.

Freud establece entonces, que durante el periodo de la infancia hay pulsión sexual. En la mayoría de los seres humanos hay un ocultamiento del comienzo del comportamiento de la pulsión sexual en la infancia debido lo que Freud denominó la *amnesia infantil*, la cual, “cubre los primeros años de su infancia hasta el sexto o el octavo año de vida” (Freud, 1992b, p. 158). Es decir, hay una “*pérdida del recuerdo*” de la pulsión sexual que corresponde a la etapa de la infancia, no obstante, al descubrir Freud el inconsciente —en su práctica clínica; primero con la hipnosis, posteriormente con la interpretación de los sueños y la asociación libre—, encontró que aquello que no permite recordar la existencia de la pulsión sexual en la infancia, fue causado por cierto tipo de represión ejercida, y que sin embargo, existe la posibilidad de que sea recordado, ya que no es en sí misma una pérdida del recuerdo sino un ocultamiento del recuerdo. En sus estudios con las llamadas histéricas se develaron una serie de cuestiones, ya que esas mujeres:

No estaban enfermas del cuerpo sino en el cuerpo. Más preciso: estaban enfermas de tiempo. Sus dolores se debían a acontecimientos traumáticos sucedidos en los primeros años de vida de los cuales su memoria no tenía noticia. No tenía noticia, pero sí guardaba registro. El cuerpo se presentaba como la tabla simbólica donde se escribía en caracteres enigmáticos lo que la conciencia había intentado borrar. El cuerpo recibía las escrituras del olvido. A través de los síntomas corporales, se recordaba lo dolorosamente sucumbido. El síntoma reincorporaba lo que el sujeto no podía. La primera aproximación de lo que sería el inconsciente se presenta como una memoria del olvido. (Morales, 2014, pp. 7-8)

En este segundo ensayo Freud parte desde lo biológico ya que habla de etapas que son exteriorizaciones de la sexualidad infantil. Las etapas planteadas por Freud son la oral, la anal y la genital³¹. Aunque parte de lo biológico, hay una vinculación con la pulsión, la cual,

³¹ En desarrollos posteriores a este ensayo, Freud incluye la etapa fálica.

ya hemos visto que no es de orden biológico, es decir, postula que estas etapas son las que recorre la pulsión.

Freud introduce el supuesto de objeto y meta. Se ha pensado que el objeto implica algo exterior, y contrario al sexo, es decir, si se es hombre el objeto debe ser mujer, por tanto, la libido y la sexualidad implican lo relacional, pero en la infancia, no es estrictamente una relación de objeto y meta en ese sentido del que se había pensado, ya que en esta etapa los fines procreativos no están desarrollados. Aquí observamos de nuevo la diferencia entre pulsión y necesidad.

Una necesidad implica que hay una falta de algo y por tanto un desequilibrio, se requiere volver al equilibrio a partir de la satisfacción de la necesidad, que en física se postula como homeostasis. El principio freudiano de la sexualidad humana es que algo tensiona al sujeto y requiere que esta tensión se libere, este proceso de liberación sería la distensión que se rige por el principio de placer, no obstante, esta tensión no tiene un carácter de necesidad biológica, sino que más bien es de carácter pulsional, por consiguiente, lejos de satisfacerse, puede aumentar aún más.

Esto lo observa Freud con el fenómeno del chupeteo. En un principio cuando el niño tiene hambre, se observa en él la necesidad de nutrición, pero después se observa que una vez que ha cubierto su necesidad biológica y ha llegado a la homeostasis, comienza a chupar su dedo, o alguna otra zona del cuerpo, esto no ocurre porque todavía tenga hambre, ya que como se mencionó su necesidad biológica ha sido satisfecha, sino más bien esto se interpreta como pulsión sexual. Así vemos que la pulsión sexual se apuntala en el hambre. Pero Freud se da cuenta que la sexualidad no busca la homeostasis, busca mayor tensión, no se logra un grado de satisfacción, siempre se quiere más y más. En el chupeteo se suple el pecho materno con el dedo, el objeto ya no está, pero el dedo está supliendo la separación y la pérdida del objeto.

La sexualidad humana según Freud comienza con los intercambios que tiene niño con el exterior, en primer lugar, encontramos ya una manifestación sexual en la etapa oral, donde el niño es amamantado por su madre, la madre es aquello externo que se le presenta al niño o niña, pero cabe añadir que las madres no sólo amamantan al niño o a la niña sino que también les acarician, les cantan, les dan besos, les hablan, todo eso se introduce en el infante

y representa una forma de erotización o libinización³², pues estimula desde el exterior el cuerpo del niño o de la niña.

En el tercer ensayo que se titula *Las metamorfosis de la pubertad*, Freud plantea que es durante la pubertad que se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación definitiva. La pulsión sexual infantil era predominantemente autoerótica, mientras que la pulsión sexual ahora halla su objeto sexual. También se habla de que el niño o la niña son polimorfos por estas distintas exteriorizaciones de la sexualidad infantil, y son perversos porque se desvían de lo que biológicamente se considera la meta sexual normal del adulto.

Respecto de la meta sexual, en la infancia se parte de pulsiones y zonas erógenas singulares que, independientemente, buscaban un cierto placer en calidad de única meta sexual³³, ahora es dada una nueva meta sexual, y para alcanzarla, cooperan las pulsiones parciales, a la par que las zonas erógenas se subordinan al primado de la zona genital. Es decir, la pubertad procura a los genitales la primacía sobre las zonas erógenas obligando “al erotismo a ponerse al servicio de la función reproductora” (Freud, 2016, p. 12). No debe entenderse aquí que las relaciones sexuales se mantienen por su función de reproducción de la vida, sino que la capacidad de placer es lo que afianza la unión genital, para posibilitar la reproducción³⁴.

Ahora bien, una vez introducido Freud para la comprensión de la sexualidad humana y mencionados algunos referentes sobre el concepto de sexualidad, desarrollaremos nuestros referentes empíricos, es decir, las aportaciones de las y los adolescentes que formaron parte de esta investigación.

No obstante, previo a ello, es preciso reconocer que lo aquí presentado podría ser un esbozo, ya que no abarca la amplitud de las contribuciones de los estudiosos del tema de la sexualidad humana. También quisiéramos mencionar que en autores como Freud no hay *la*

³² Si bien, la boca es considerada como una zona erógena, también la piel lo es. Porque tanto la boca como la piel están ya en el circuito de lo humano, atravesado con la demanda y deseo de la madre, y de los otros a su alrededor, ya hay significados alrededor de esta relación que introduce un plus, un “cuerpo extraño” decía Freud en ese intercambio relacional.

Se observa aquí la variabilidad de por dónde puede venir el placer, y vemos que no es necesariamente con los órganos reproductivos.

³³ La nueva meta sexual para el hombre es la “descarga de productos genésicos” (Freud, 1992b, p. 189).

³⁴ Ello sugiere ser una manera en que Freud desliza su posicionamiento de uno biológico a uno social.

interpretación sino más bien las interpretaciones, nuestra interpretación parte de lo que hemos comprendido sobre lo que Freud postula, a sabiendas que su obra está abierta a ser interrogada e interpretada como todo saber. Al mismo tiempo, dentro de la interpretación que aquí se sugiere, puede considerarse inacabada y limitada. Hechas estas precisiones, a continuación, se presentará en el siguiente subapartado lo que las y los adolescentes entienden por sexualidad humana.

3.2. La sexualidad humana para las y los adolescentes

En este apartado presentaremos lo que significa para las y los adolescentes la sexualidad humana, nos serviremos de sus discursos para identificar y analizar qué es lo que entienden por sexualidad humana.

Según lo que nos cuenta una adolescente se puede decir que identifica a la sexualidad humana en su carácter de amplitud, es decir percibe una amplitud en el significado, o bien, percibe su complejidad. Refiere en primer lugar, lo que considera que es el significado de sexualidad humana, pero interesantemente, posterior a ello, añade: *es lo único que me sale*, esto nos sugiere pensar que sabe que hay más de lo que en ese momento pudo expresar, nos hace pensar sobre los límites del lenguaje; la adolescente sabe que además de lo que ha ofrecido como definición hay algo más, pero que en ese momento no logra identificar ya sea porque no lo sabe, porque no lo recuerda, o bien, porque simplemente es imposible poder articularlo en palabras.

Creo que es algo de tu ser, que te define y obviamente tu gusto, es que no sé cómo describirla, pero eso es lo único que me sale. (Aline, G.F.2.M, p. 21)

El planteamiento de esta adolescente alude a que la sexualidad humana tiene que ver con las nociones de sexo, orientación sexual y gusto. Como ya veíamos, desde la definición ofrecida por la OMS, la sexualidad abarca las nociones de sexo y orientación sexual, las cuales son identificadas por la adolescente.

Por otro lado, la palabra *creo*, alude a que no tiene la certeza de si realmente eso significa la sexualidad humana, es decir, tiene duda. En el lenguaje de la vida cotidiana, puede utilizarse la palabra *creencia* por lo menos en dos sentidos. El primer sentido de “creer” según plantea Villoro, es opuesto al de “saber”. Creer, “quiere decir tener algo por verdadero, pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes. Equivale a “suponer”, “presumir”, “conjeturar”, pero no a “estar cierto”” (Villoro, 2008, p. 15). El segundo sentido de “creer”,

hace referencia a aceptar un hecho sin conflicto. Tal como se encuentra estructurado el discurso de la adolescente podemos pensar que utiliza el término creer en el primer sentido, en donde supone que la sexualidad humana *es algo de tu ser que te define y obviamente tu gusto*, pero no está segura de ello, o no cuenta con pruebas suficientes. Prosigue esta lógica al decir *no sé cómo describirla*.

Ahora bien, comúnmente cuando se piensa en sexualidad humana, hay una tendencia a pensar en una práctica específica vinculada a ella, esta práctica es la de mantener relaciones sexuales. Esta tendencia se mostró en las adolescentes a quienes se les preguntó sobre el significado de la sexualidad humana. Al definir el concepto de sexualidad humana las adolescentes aludieron a las relaciones sexuales, por ejemplo, una adolescente nos dice que:

Es como una situación que a veces sí se da por amor y otras veces se da por necesidad. (Valeria, G.F.2.M, p. 21)

Desde su perspectiva, las relaciones sexuales pueden estar motivadas por un sentimiento de amor, o bien, por una necesidad. La necesidad puede interpretarse³⁵ de dos formas diferentes: la primera, puede ser la búsqueda del placer, y la segunda, es la necesidad en el sentido de obligatoriedad de mantener relaciones sexuales, sea por presión de la persona con la que se mantendrá la relación sexual, o bien, por pertenencia a un grupo.

Lo que la adolescente menciona como necesidad puede interpretarse en el sentido de pertenencia a un grupo debido a que otra adolescente mencionó que sus amigas mantenían relaciones sexuales para pertenecer a un grupo. La adolescente expresa:

Ahorita porque lo vi con unas amigas que realmente hacían eso para pertenecer a un grupo, pero ciertamente no estaban preparadas, creo que el mejor momento para hacerlo es cuando ya estés mentalmente preparada y segura de que lo quieres hacer y así ya es como le puedes proporcionar a ti y a la otra persona seguridad quizá y así los dos pueden ya disfrutar más. (Catherine, G.F.2.M, pp. 21-22)

Según lo que la adolescente declara, mantener relaciones sexuales puede ser motivado para pertenecer a un grupo. En este sentido podemos encontrar la existencia de una presión social por parte del grupo para que mantengan relaciones sexuales, este hecho resulta relevante ya que podríamos pensar que hay una necesidad de aprobación en las adolescentes, en donde queda relegada o en segundo término la práctica sexual, y en primer término se encuentra la

³⁵ Hemos recurrido a la interpretación, sabiendo que podemos equivocarnos, debido a que lamentablemente no recogimos de la adolescente el significado de necesidad.

necesidad de pertenecer a un grupo de amigas y amigos, derivada quizá, del deseo de ser reconocida por el otro o los otros.

En este discurso de la adolescente se observan otras cuestiones: la primera es que la adolescente no menciona explícitamente el concepto de relaciones sexuales, en su lugar dice *hacían eso* y también se observa lo anterior cuando dice *el mejor momento para hacerlo*, esto sugiere cierta resistencia ante el uso de palabras que se vinculan con el tema de la sexualidad humana. Esto nos invita a pensar que todavía, a pesar de la apertura que ha ido tomado fuerza en los últimos años en materia de sexualidad humana, existen ciertos tabúes que se ven reflejados en el lenguaje al omitir o no querer mencionar las cosas por su nombre.

La segunda cuestión es que, según lo que le comentaron sus amigas, después de haber mantenido relaciones sexuales sintieron que *no estaban preparadas* para ello. No hay una descripción del por qué no estaban preparadas pero lo que añade la adolescente es importante de destacar, ya que al percatarse por medio de la experiencia de sus amigas que después de mantener relaciones sexuales ellas se dieron cuenta de que *no estaban preparadas*; la adolescente pensó en que *el mejor momento para hacerlo es cuando ya estés mentalmente preparada y segura de lo que quieres hacer*. Por tanto, encontramos una especie de aprendizaje entre pares sobre cuestiones relacionadas en torno a la sexualidad humana, la cual surge a partir de la experiencia del otro, o bien, de la vivencia del otro.

A pesar de que encontramos algunas respuestas a interrogantes planteadas en esta tesis, surgen otros cuestionamientos que requerirán ser contestados; por ejemplo, ¿qué significa estar mentalmente preparada o preparado para mantener relaciones sexuales? Y ¿cómo se logra dicha preparación? Estos cuestionamientos requieren ser pensados y reflexionados a profundidad, o bien, indagados entre las y los adolescentes.

La respuesta desde una educación sexual, predominante biologicista, podría responder que se está preparado o preparada en el momento en que el cuerpo humano ha alcanzado la madurez suficiente para reproducirse, en otras palabras, si el desarrollo genital se encuentra preparado para la reproducción pareciera ser que es el momento adecuado, en este sentido, si pensamos en el desarrollo del cerebro (que también es cuerpo), pareciera ser que también se encuentra lo suficientemente maduro y por lo tanto se encuentra preparado

para mantener relaciones sexuales. Sin embargo, el desarrollo cognitivo y emocional, al estar determinado socialmente no puede medirse en estos términos.

Por otro lado, la educación sexual predominantemente biologicista, podría apuntar a una preparación en el sentido de la prevención o del cuidado, es decir, apunta a que las personas tengan conocimiento sobre el uso de los métodos anticonceptivos y de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Esta respuesta parece ser insuficiente, ya que el mantener una relación sexual va más allá de la unión de dos cuerpos, hay entre esos cuerpos pensamientos, sentimientos y emociones, que, si bien, no podemos decir que las y los podamos preparar, podemos en primer lugar comenzar a tomarlas en cuenta.

Por el momento podemos rescatar la importancia de la educación sexual para la resolución de cuestionamientos que vienen de aquellos y aquellas a quienes dirigimos nuestros discursos sobre sexualidad humana, dado que se sabe que es en el periodo de la adolescencia cuando muchas de las personas mantienen por vez primera relaciones sexuales. En México, el 23 por ciento de las y los adolescentes mantuvieron relaciones sexuales por vez primera entre los 12 y 19 años (Romero, 2021).

La tercera cuestión que se desprende del planteamiento de estar mentalmente preparada tiene que ver con el placer. Se deja ver en el discurso de la adolescente que al mantener una relación sexual debe haber una sensación placentera de las dos personas que participan en ella. Esta tercera cuestión se desprende de la anterior dado que la adolescente refiere que es cuando te encuentras *mentalmente preparada y segura de lo que quieres hacer... es así como le puedes proporcionar a ti y a la otra persona seguridad, y quizá así los dos pueden disfrutar más.*

Hay aquí una fórmula, y debemos prestar atención. Para la adolescente³⁶, previo a mantener una relación sexual, deben ocurrir una serie de cuestiones que le aseguren sentirse *mentalmente preparada*, si esto ocurre, entonces ello le proporcionará *seguridad*, la cual puede ser transmitida a la persona con la que mantendrá relaciones sexuales,

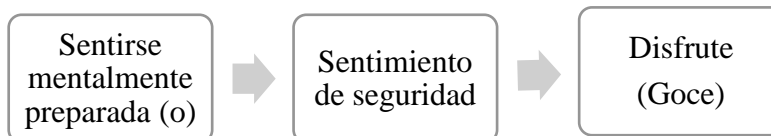
³⁶ Dicha fórmula podría no representar el pensamiento de los adolescentes hombres y tampoco el de más adolescentes mujeres. Sin embargo, una parte del libro de *Formación Cívica y Ética 1* —como veremos más adelante— menciona: “Cuando estés preparado física, emocional, social y moralmente, quizá tomarás la decisión de iniciar tu vida sexual, y, tal vez tener hijos” (Conde, 2018, p. 42). La adolescente réplica parcialmente lo planteado en el libro añadiendo a la fórmula el placer. No obstante, no encontramos en el libro ni en el discurso de la adolescente como se llega a dicha preparación.

consecuentemente, dada la sensación de seguridad derivada del sentirse mentalmente preparada, las dos personas que participan en la relación sexual pueden entonces *disfrutar más*.

Y es que “una relación sexual conseguida mediante la presión o la mentira desleal no ofrece, por lo general, la satisfacción sexual que desean ambos compañeros” (Reich, 1974, p. 91), es decir, una relación sexual conseguida mediante la presión un grupo podría no causar satisfacción sexual. A continuación, se muestra una representación gráfica sobre la fórmula que fue dada por la adolescente.

Figura 1.

Esquema de Pensamiento de una Adolescente para que una Relación Sexual sea Placentera



Nota. Se muestra un esquema de pensamiento de la una adolescente para mantener una relación sexual que lleve al disfrute mutuo

Consideramos que proveerles de información a las y los adolescentes sobre sexualidad humana y escucharles desde sus afectaciones sobre las relaciones sexuales, es decir, el brindarles educación sexual, les permitirá sentirse mentalmente preparadas o preparados y seguras o seguros, lo cual impactará en una relación sexual, probablemente más placentera.

Una última cuestión que quisiéramos señalar respecto a lo aludido por la adolescente sobre esta práctica es que, es pensada en términos de pareja, es decir, intervienen dos personas. Se piensa en dos personas, cuando en el desenvolvimiento de la sexualidad humana puede ocurrir que sean más de dos personas las que podrían participar en una relación sexual, cuenta de ello dan las relaciones poliamorosas³⁷. No obstante, lo socialmente aceptado, o bien, la norma social indica que la relación sexual se debe mantener entre dos personas.

³⁷ El poliamor ha sido planteado “como una alternativa a los modelos hegemónicos de relacionamiento que encuentran su soporte en una lógica de [...] exclusividad, fidelidad, heteronormatividad y otros supuestos de la monogamia (Aldana, 2018, p. 185).

Por su parte, algunos adolescentes significan la sexualidad humana como una expresión del *género*, mostrando en su discurso la variabilidad respecto del género. Un adolescente menciona que la sexualidad humana es:

La forma íntima que se distingue entre el género; hombre y mujer y ahorita que hay más. (Victor, G.F.2.H, p. 55)

Se observa que el adolescente reconoce que hay diferentes expresiones respecto del género. Históricamente se había determinado que o sólo se podía ser hombre o sólo se podía ser mujer (entendiendo el ser hombre y ser mujer como una construcción cultural), sin embargo, actualmente las personas están siendo críticos respecto de esta norma, mostrando que hay más de estas dos posibilidades, esto impacta de manera positiva en los sujetos, ya que se rompe la barrera respecto de la expresión de género, es decir, se saben personas sujetas a posibilidades, en otras palabras las personas son conscientes de las posibilidades.

Es importante destacar que cuando se interrogó al grupo conformado por mujeres, el significado de sexualidad humana tendió a irse solamente a una de sus dimensiones, es decir, a las relaciones sexuales. Se les cuestionó si el tema de la sexualidad humana solamente incluía en tema de las relaciones sexuales o si había la posibilidad de que abarcara más.

Debido a esta interrogante, las adolescentes tuvieron la oportunidad de ampliar sus respuestas, sin embargo, un hecho importante es que *sexualidad humana* convoca a las y los adolescentes a pensar en relaciones sexuales. Por ejemplo, dos de las adolescentes mencionaron que:

[La sexualidad humana] es un tema más extenso porque puede abarcar mucho más [que las relaciones sexuales] (Catherine, G.F.2.M, p. 22), *abarca también el tema del género, a veces cuando eres hombre y quieres ser mujer hay cirugías donde te quitan el pene* (Aline, G.F.2.M, p. 22).

Las y los adolescentes pudieron de algún modo dar cuenta sobre la complejidad de la sexualidad humana. Reiterando, puede decirse que lograron articular que hay un más allá de, es decir, un más allá del simple hecho de pensar la sexualidad humana exclusivamente como la práctica de las relaciones sexuales, en este caso, las adolescentes lograron reconocer que, al hablar sobre sexualidad humana, ésta también abarca al género. Además, también implica la identidad de género, según la respuesta de una adolescente.

Además del género, la sexualidad humana también abarca el tema de la orientación sexual, o bien, en las palabras de una adolescente: temas de *la comunidad de la sexualidad*

[...] *si eres hetero o eres lesbiana* (Zoé, G.F.2.M, p. 20). Por otro lado, al mencionar el término *comunidad sexual*, podría pensarse que hace referencia al movimiento LGBTIQ+, acrónimo que incluye a la comunidad lésbica, gay, bisexual, trans³⁸, intersexual, queer y el resto de las diversidades de género y sexuales representadas con el signo “+” (Vázquez, 2021), así entonces para la adolescente, la sexualidad humana no sólo significa la orientación sexual, sino también identidad y expresión de género.

Por último, añaden que la sexualidad humana es también *la atracción que [se tiene] hacia una persona* (Danna, G.F.2.N, p. 69), es decir, la sexualidad también implica los sentimientos erótico-afectivos que se surgen entre las personas.

Diríamos entonces que, de acuerdo con lo que las y los adolescentes mencionan sobre los significados que le otorgan al concepto de sexualidad humana notamos que ésta es *algo del ser [e implica] los gustos* (Aline, G.F.2.M, p. 21), y el *cuerpo* (Joshua, G.F.2.H, p. 54), abarca también *las características o formas de pensar* (Ángel, p. 159) y las *relaciones sexuales* (Danna, p. 204), que afirman pueden darse por *placer* o por *necesidad*. Además, abarca el *género, la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género y la atracción*.

Las y los adolescentes dieron cuenta que la sexualidad humana es algo del ser humano, es algo que les define y que a su vez tiene que ver con la atracción que es sentida hacia otras personas. Identificaron como parte de la sexualidad humana la orientación sexual, sólo aludiendo a heterosexualidad y homosexualidad, en este sentido se mantuvo la dicotomía hetero-homo.

Podemos observar que lo que entienden las y los adolescentes como sexualidad humana guarda una gran similitud con la definición que brinda la OMS³⁹. Cuando, las y los adolescentes refieren que es *algo de tu ser*, puede pensarse aluden a lo que la definición de

³⁸ En este término trans se engloba a personas transexuales, transgénero y travestis.

³⁹ Para una mejor lectura sobre este entrecruzamiento, se formulará de nuevo la definición que ofrece la OMS en esta nota al pie: La sexualidad es “un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones...Puede incluir todas estas dimensiones, [aunque] no todas ellas se experimentan o se expresan siempre... Está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (WHO, 2006).

la OMS refiere como *aspecto central del ser humano*. Además, en lo que podríamos llamar como la definición de las y los adolescentes se integran el *género, la orientación sexual, y el placer*, así como las *formas de pensar*, mismas que observamos aparecer como la definición de sexualidad que es dada por la OMS.

3.3. Implicaciones al hablar de sexo y género

Cuando se habla sobre la sexualidad humana no se puede prescindir de dos conceptos que son esenciales para comprender la diferencia entre lo biológicamente establecido y lo socialmente construido, es decir, nos referimos a los conceptos de sexo y género.

El término sexo se refiere al conjunto de características biológicas que definen a los seres humanos como machos, hembras e intersexuales. No obstante, en la vida cotidiana encontramos que este término hace alusión también a una actividad, por ejemplo, podemos escuchar la expresión *tener sexo*, la cual se utiliza para referirse a una relación sexual. De este modo, “la palabra sexo como se usa en el lenguaje cotidiano es ambigua, pues se refiere tanto a una categoría de persona como los actos que realizan las personas” (Giddens, 2001, p. 90).

Por otra parte, el género es más complejo; el término género “en las lenguas romances [tiene] múltiples acepciones; estas lenguas lo utilizan para clasificar distintos tipos, clases y especies de cosas iguales entre sí” (Lamas, 2013, p. 10). Mientras que el género como categoría, es una herramienta de reciente creación (Lamas, 2013).

Los antecedentes de la categoría género —refiere Marta Lamas— se encuentran en la filósofa Simone de Beauvoir:

Quien, en *El segundo sexo*, desarrolla una aguda formulación sobre el género en donde plantea que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. (Lamas, 2013, p. 9)

Según Marta Lamas, la categoría de género resulta amenazante para el pensamiento religioso fundamentalista debido a que cuestiona la idea de “lo natural” —idea vinculada con “lo divino” —, y señala que es la simbolización cultural, mas no la biología, la que establece las prescripciones relativas a lo que es “propio” de cada sexo (Lamas, 2013), es decir, la

categoría género amenaza a la cultura que se sostiene en el pensamiento religioso. No obstante, la cultura como producción humana, consideramos que puede transformarse en una que proporcione las condiciones de posibilidad para que los seres humanos desplieguen sus capacidades humanas.

Una situación específica en donde podemos observar el entrecruzamiento de lo biológicamente establecido (sexo) y lo socialmente construido (género) es en los llamados “baby-shower”. En algunos países como México existe una celebración, que paradójicamente se denomina “baby shower”, y es previa al nacimiento de un bebé.

Esta celebración —como en muchas otras celebraciones en México— ocurre bajo ciertas condiciones que le dan su carácter de festividad, una de ellas es la ornamentación del lugar en donde se realiza el festejo, las dinámicas que se llevan a cabo para que las personas invitadas interactúen, el tipo de música que se utiliza, la comida que se prepara, la vestimenta, entre otras más, y añadiríamos una que es importante traer a esta discusión; nos referimos a la tradición del regalo, en donde las y los invitados suelen presentarse con un obsequio (regalo) para aquel o aquella al que se le festeja.

De lo anteriormente mencionado, se retomarán dos puntos que intentan hacer visible esta relación entre lo biológico y lo social; nos referimos a la ornamentación y al regalo. En ambos fenómenos está intrínseco un elemento que es el color, como preámbulo se sabe, que los colores en la naturaleza tienen una utilidad, o bien, una funcionalidad específica, el color en las flores es un elemento que atrae a ciertos animales para lograr la polinización y se reproduzca la flora, mientras que ciertos colores por ejemplo en las frutas nos indican si es segura su ingesta o por el contrario no lo es.

Socialmente cuando a los objetos les es asignado un color específico, se determina para ser usado exclusivamente por hombres, o bien, por mujeres. Se llega entonces a decir que las cosas que son de color rosa son para mujeres, mientras que las cosas que son de color azul son para hombres. Así entonces se establece una relación de un color con el sexo de una persona. No se sostiene desde lo biológico que un color sea específico para un sexo o para el otro sexo, es más bien la sociedad la que determina esta asignación.

Respecto de la ornamentación del lugar en donde ocurre la festividad denominada “baby-shower”, se observa que, si de antemano se sabe el sexo del bebé, se utilizarán adornos

de color azul para la decoración si el bebé es niño, mientras que se utilizarán adornos de color rosa si es niña. Si los invitados e invitadas no saben el sexo del bebé y los progenitores quieren que las y los invitados se enteren, se lleva a cabo una dinámica de “revelación de sexo” en donde se utilizan los mismos colores como símbolo de un sexo u otro, colores que son una construcción de género⁴⁰.

En tanto a la práctica del regalar, sucede algo parecido, si las invitadas e invitados, saben de antemano que se trata de la llegada de una niña, habrá una tendencia a regalar algo de color rosa, mientras que si se trata de la llegada de un niño habrá una tendencia de regalar algo de color azul, o bien, si es niña, le regalaran algo de princesas y si es niño, algo de superhéroe. Y, ¿si no sabemos qué sexo tiene el bebé? ¿Qué hacemos? Se elige un color “neutro”, amarillo, por ejemplo.

Esta celebración permite observar una de las relaciones entre lo biológico y social. Cabe añadir que “en nuestras sociedades el sexo del recién nacido abre la puerta a la expresión de una multiplicidad de comportamientos y expectativas cuya procedencia se verá confirmada en el curso de los años” (Márquez, Pérez & Sibaja, 2004, p. 43), es decir que, posterior al nacimiento se seguirán estableciendo roles de género⁴¹ para uno u otro sexo.

Este ejemplo, pone en evidencia sólo un aspecto dentro de los múltiples que nos demuestran la diferenciación de actividades, sentires y pensares, que se establecen en torno al sexo de las personas. Sin embargo, el problema va más allá de lo aquí planteado ya que la diferenciación cultural que se establece hacia los géneros tienen la característica de constituir relaciones de desigualdad. No sólo se trata de tareas diferenciadas según el sexo de pertenencia, sino que estas tareas tienen la peculiaridad de propiciar la subordinación de un sexo sobre el otro.

Diríamos que el género alude a las diferencias psicológicas, sociales y culturales entre los hombres y las mujeres (Giddens, 2001). Es “el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por una compleja

⁴⁰ En esta reflexión sólo se está poniendo en cuestionamiento el color y con respecto a una práctica específica. Lo que se asigna como femenino y masculino no sólo abarca los colores, sino que abarca las actividades, los objetos, las profesiones, etc.

⁴¹ Se entiende por rol de género, las funciones diferenciadas socialmente construidas que desempeñan los hombres y mujeres en un determinado contexto (Saldívar, et. al., 2015).

interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas” (Lamas, 2013, p. 12).

Si bien, veíamos que los antecedentes de la categoría género se encuentran en la obra de Simone de Beauvoir, en:

La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (1995) adoptó el concepto de género declarando que “se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados [con base] a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultura, y están afectados por otros factores como son la edad, la clase la raza y la etnia”. Para la Organización de las Naciones Unidas [ONU] “el género es la forma en la que todas las sociedades del mundo determinan las funciones, actitudes, valores y relaciones que conciernen al hombre y a la mujer”. (Morales, 2011, p. 49)

El concepto sexo y el concepto género se deben incluir en la enseñanza de la educación sexual para poner en evidencia que muchas de las diferencias que se han establecido entre hombres y mujeres no se fundamentan en su constitución biológica y fisiológica, sino que más bien se desprenden de un orden social que ha atribuido determinadas formas de ser y estar en el mundo a cada sexo.

Ahora bien, es de nuestro interés conocer qué es lo que entienden las y los adolescentes por sexo y qué entienden por género. Comenzaremos por analizar los significados que atribuyen las y los adolescentes al término sexo y posteriormente analizaremos los significados que atribuyen al término género.

En el discurso de las y los adolescentes la palabra sexo se llega a utilizar como sinónimo de la palabra género, introduciendo los conceptos de femenino y masculino, o bien, también lo podemos encontrar como sinónimo de género, pero introduciendo los conceptos de hombre y mujer. Las adolescentes dicen:

El sexo es nuestro género: masculino femenino (Aline, p. 166), o bien, [el sexo] yo lo entiendo como el género de hombre o mujer (Danna, p. 204).

Lo que las adolescentes dicen nos hace pensar que no hay claridad en qué es el sexo, ya que mencionan que el sexo es el género, y además observamos la dicotomía que se ha establecido a través del tiempo, hombre y mujer, o bien, femenino y masculino, según refieren las

adolescentes. Si bien, podemos observar que tienen noción de que el sexo es una diferenciación de los seres humanos en tanto seres sexuados, utilizan como sinónimos sexo y género. Lo aquí planteado por las adolescentes puede derivarse de una insuficiencia de la educación sexual recibida, por las múltiples acepciones del término de género, o bien, por las contradicciones en la cultura.

Evidentemente género y sexo no son sinónimos y precisamente la categoría género surge para explicar la diferenciación de hombres y mujeres que rebasa a una diferenciación meramente biológica. Por otro lado, un adolescente menciona que:

El sexo es la diferencia entre el hombre y la mujer, es lo que te define como hombre y mujer. (David, G.F.2.H, p. 57)

En este caso se observa una menor confusión respecto del concepto, por consiguiente, una mayor claridad de éste. Encontramos que el sexo también es entendido como diferenciación, pero en este discurso, deja fuera el término género, cuestión que es relevante porque si combinamos la idea de sexo con género podemos estar aceptando, por ejemplo, que las mujeres son necesariamente femeninas y los hombres son necesariamente masculinos. No es el sexo lo que determina lo masculino y lo femenino, sino más bien es la construcción de lo masculino y lo femenino lo que determina el comportamiento de cada sexo, es decir, el comportamiento de la mujeres y de los hombres.

Ya veíamos que en lenguaje cotidiano el término sexo es una palabra ambigua (Giddens, 2001) y esto se confirma en cómo las y los adolescentes lo significan. El término sexo, además de las dos acepciones anteriores que emitieron las y los adolescentes, también puede referir a las relaciones sexuales. Un adolescente menciona que el sexo: *es tener relaciones sexuales con una persona* (Alex, G.F.2.N, p. 88).

Se confirma que hoy en día se mantiene la ambigüedad del término sexo. La cual se manifiesta en el pensamiento de las y los adolescentes. Además de lo ya evidente sobre la ambigüedad, nos parece necesario detenernos en una reflexión sobre la forma de enunciación de “tener relaciones sexuales”.

Erich Fromm hace un profundo análisis sobre el tener y el ser en su libro *¿Tener o ser?*, y tiene sentido traer a colación algunos de los puntos sobre su análisis que son pertinentes para la discusión. Fromm menciona que:

Un sustantivo es la denotación adecuada de una cosa. Puedo tener cosas: por ejemplo, que tengo una mesa, una casa, un libro, un auto. La denotación adecuada de una actividad, de un proceso, es un verbo, por ejemplo, soy, amo, deseo, odio, etc. Sin embargo, cada vez más frecuentemente una *actividad* se expresa como *tener*; esto es, se usa un sustantivo en vez de un verbo; pero expresar una actividad mediante el verbo *tener* en relación con un nombre es valerse mal del idioma, porque los procesos y las actividades no pueden poseerse, sólo realizarse. (Fromm, 2020, p. 42)

Para Fromm este modo de hablar en donde para aludir a una *actividad* se utiliza el *tener*, es indicativo de un alto grado de enajenación, ya que si se dice “tengo una preocupación” en lugar de decir “me siento preocupado”, entonces, “se elimina la experiencia subjetiva: el *yo* de la experiencia se ve remplazado por la posesión” (Fromm, 2020, p. 43). Cuando una persona dice “tener relaciones sexuales” hay un proceso de enajenación de la subjetividad pues, como vimos, “tener” alude a poseer algo, no se puede poseer una actividad. Para aludir a una actividad tendría que ocuparse un verbo, y no hallamos un verbo que indique la actividad de mantener relaciones sexuales.

Respecto de la manera de dar cuenta de una actividad a través del verbo *tener*, en el ámbito de las relaciones sexuales hemos reflexionado en que no hay un verbo “formal” para expresar “tener relaciones sexuales”. Podría objetarse que existe el verbo “coitar”, pero las relaciones sexuales no se reducen al coito. También existe el verbo “copular”, no obstante, éste ha sido introducido desde la biología y la medicina y “refiere a la acción coital con fines genésicos” (Gándara, 2016, p. 9), por otro lado, la RAE indica que copular alude a unirse o juntarse sexualmente, lo cual tampoco da cuenta de dicha actividad. Mantener relaciones sexuales va más allá de unirse, juntarse o coitar. El verbo que exprese todo lo que implica o significa mantener relaciones sexuales no existe. Ante la inexistencia de este verbo —que consideramos necesario— se han configurado algunos que intentan dar cuenta de dicha actividad como lo son follar, coger, parchar, etc. Podemos encontrar una gran variedad de eufemismos, términos coloquiales e incluso frases (rechinar el catre, echar pata, etc) para

aludir a dicha práctica. ¿Por qué una actividad tan importante para los seres humanos no tiene un verbo exclusivo?⁴²

Se sabe que en el lenguaje cotidiano se utiliza “coger”, “follar” u otras muchísimas palabras que aludirían a verbos, pero estos términos parecen no ser aceptados socialmente e incluso podrían ser catalogados como inadecuados. Estos términos nos sugieren pensar que es necesario que exista un verbo que nos remita a la actividad de las relaciones sexuales⁴³.

Consideramos relevante esta reflexión porque podríamos pensar que la inexistencia de un verbo para aludir a una actividad tan importante para los seres humanos responde a una ocultación de la sexualidad humana que se *visibiliza* en la ausencia. A falta de un verbo las personas no se “paralizan” sino que utilizan otros términos que pueden captar la experiencia de dicha acción, es decir, la experiencia de mantener relaciones sexuales.

Existe además otra manera de nombrar la acción de mantener relaciones sexuales que es: *hacer el amor*. Hacer el amor puede aludir a una relación sexual en la que hay, además de una unión corporal, una unión sentimental, dicha unión sentimental tiende a haberse construido a través del tiempo. Sobre esta expresión —que más adelante retomaremos— quisiéramos decir que implica de cierto modo, lo que representa la sexualidad humana, a saber, que no sólo es una cuestión biológica, sino que es además una cuestión emocional enraizada en la cultura, la sociedad, la religión y el contexto histórico. O quizá es una expresión con cierto tinte poético.

Ahora bien, al definir sexo como relaciones sexuales, encontramos que utilizan el sinónimo de *relaciones íntimas*, o como *acciones íntimas*, el sexo es: *tener una relación íntima con alguien más* (Víctor, G.F.2.H, p. 57), o bien, el sexo son: *acciones íntimas entre dos o más personas* (Michelle, G.F.2.N, p. 87).

La sexualidad humana y la acción de mantener relaciones sexuales, se nos revela como algo íntimo; cercado y cerrado a los ojos y oídos del exterior; cerrado a los ojos de los

⁴² La respuesta a esta interrogante puede y debe ser reflexionada a profundidad, ya que es sugerente encontrar que no existe un verbo que aluda a una actividad que es tan importante para los seres humanos. Sólo se intentó hacer un señalamiento para discusiones posteriores.

⁴³ El psiquiatra Jesús de la Gándara, propone el verbo “sexuar”, el cual serviría para enunciar y describir las numerosas conductas sexuales y variadas maneras de ejercerla (Gándara, 2016, p. 9). Esta es la única referencia y problematización que hemos encontrado ante la falta de un verbo para aludir a la actividad de mantener relaciones sexuales.

padres, cerrado a los ojos de los hijos. Un señalamiento importante es que una de las adolescentes refiere que las relaciones sexuales —o lo que es para ella el sexo— son acciones, aquí se empieza a abrir el espectro, ya que con esta palabra alude a distintos tipos de interacciones que se pueden mantener dentro de una relación sexual. Ya veíamos con Freud la variabilidad que existe de la meta sexual.

Además, la adolescente menciona que son dos o más personas las que pueden intervenir en la relación sexual, anteriormente veíamos que otra adolescente mencionaba que quienes participan en una relación sexual eran exclusivamente dos personas, pero vemos ahora con esta otra adolescente que no cierra la interacción a dos personas sino añade que pueden participar más de dos personas.

Esta conceptualización de sexo como relación sexual y su relación con el término intimidad, podemos encontrarla en lo que otra adolescente menciona:

[El sexo] es tener algo ya más íntimo con esa persona, por ejemplo, cuando ya existe penetración entre hombre y mujer. (Frida, G.F.2.N, p. 87)

En esta definición que la adolescente da se pueden observar dos cuestiones: la primera, es que sitúa a las relaciones sexuales en el ámbito de lo privado, nombrándolas como *algo ya más íntimo*, y segundo, alude a las relaciones sexuales en términos de una relación heterosexual, idea que podemos encontrar en otro discurso en donde la adolescente menciona: *es el acto coital* (Catherine, p. 244). Si el coito es vaginal, en términos de Freud se diría que la meta sexual no se desvía. Sin el coito, se podría decir, que no se mantuvieron relaciones sexuales. No obstante, si el coito es anal desviaría.

Por otro lado, encontramos a una adolescente que hace una diferenciación entre el sexo y hacer el amor, su conceptualización sobre ambos conceptos —refiere ella— ser muy diferentes a lo que el resto de las personas puedan llegar a opinar, ella menciona:

Tengo un concepto muy diferente porque yo los divido de relaciones, o sea, hacer el amor y el sexo. Y yo pues el sexo siento que es como solamente hacerlo y ya, y hacer el amor, o sea, ya hacerlo con verdadero amor, lo haces ya teniendo ese sentimiento de pasión con esa persona, de amor y todo eso. (J. Anónimo, G.F.2.N, p. 87)

En el discurso de la adolescente el sexo como sinónimo de relación sexual, tiene la característica de que, entre las personas que se mantiene no existe el amor; el sexo definido como relación sexual se diferencia de *hacer el amor*, ya que tener una relación sexual sin amor ni pasión, se podría nombrar sexo, según afirma la adolescente, pero si hay amor de por

medio entonces no se dice que se tuvo sexo, sino que se hizo el amor. El planteamiento de la adolescente tiene similitud con lo señala Eric Berne sobre hacer el amor. Hacer el amor dice Berne:

Suena a algo cálido, húmedo, fecundo, y también encierra una promesa de algo más permanente que el acto en sí. Nadie sabe que ocurre después del amanecer con la gente que copula [...]. Pero las personas que hacen el amor es muy probable que tomen el desayuno. (Berne, 1975, p. 13)

Por otro lado, otras formas de definir sexo mantienen la idea ambigua del concepto, es decir, aluden tanto a relaciones sexuales como a la diferenciación entre ser hombre y ser mujer, o bien, a la diferenciación entre lo femenino y lo masculino. Dicen dos adolescentes, un hombre y una mujer:

Para mí el sexo puede significar el género: el sexo femenino o masculino, si no algo ya más íntimo como tener relaciones (Ángel, p. 160). Lo tengo definido como dos tipos que es el de hombre y mujer y el otro pues de relaciones más íntimas. (Danna, G.F.2.N, p. 88)

Vemos que la idea ambigua del término sexo puede hallarse en personas diferentes, o bien, una misma persona puede mantener la ambigüedad del término. Es decir, para algunas personas el sexo puede significar una diferenciación sexual entre hombres y mujeres y para otras puede significar el mantener relaciones sexuales, mientras que para una misma persona pueden mantenerse ambos significados simultáneamente.

En síntesis, podríamos decir, según lo que observamos, que la palabra sexo es definida por las y los adolescentes de manera muy diversa. A manera de sistematización se puede decir que para las y los adolescentes el sexo: 1) es el género, que se divide en masculino y femenino, 2) es el género, que se divide en hombre y mujer, 3) es la diferencia entre hombre y mujer, 4) son las relaciones sexuales, 5) son las relaciones íntimas, 6) son acciones íntimas con dos o más personas, 7) es una penetración entre hombre y mujer, 8) es el acto coital, 9) es tanto el género: femenino-masculino o mujer-hombre como las relaciones íntimas, y 10) es una relación sexual sin pasión ni amor.

Resulta interesante que la palabra sexo, puede adquirir distintos significados para cada persona, y no hay razón para dicotomizar entre bueno o malo cada una de las definiciones ofrecidas por las y los adolescentes, ya que no cuentan con una definición concreta, sino que disponen de muchas formales. Estas definiciones formales se ven reforzadas en la

subjetividad de las personas en relación con la sexualidad humana, debido a la diversidad de significados y significaciones, o bien, si lo observamos desde otra perspectiva el conocimiento que tienen respecto al tema es insuficiente, y la información no es la adecuada razón por la cual no se logra la distinción entre dos conceptos distintos.

Ahora bien, si algunas personas adolescentes definen el sexo como género ¿cómo definen el género? Una adolescente menciona que:

Hoy en día más bien se está usando mucho de cómo se sienten cómodas las personas con sus pronombres y todo eso, entonces supongo que tiene que ver con “ella” o “él” y todo eso que algunas personas que son trans o así, entonces creo que tiene que ver con eso. (Zoé, G.F.3.M, p. 26)

En su discurso la adolescente asocia el concepto de género con los pronombres. Cuando la adolescente menciona que *hoy en día se está usando*, parece dar cuenta de que, de alguna manera reconoce que el género como categoría, es una herramienta de reciente creación (Lamas, 2013). Otra adolescente menciona que el género *es como te defines tú, igual de hombre o mujer o trans*⁴⁴ (Danna, G.F.2.N, p. 90).

Además de esta manera de definir al género, podemos encontrar que el género para las y los adolescentes alude a las formas de pensar y actuar, parece ser que es un posicionamiento ante la vida expresado en las formas de sentir, pensar y actuar, ello nos sugiere pensar que el género alude a la identidad.

Diría que es con lo que uno como persona se siente, o sea, si es hombre o mujer, y eso (E.11.M, p. 89). [Es] como uno se define por sus formas de actuar y de pensar. (Alex, G.F.2.N, p. 90)

Otra adolescente dice que el género es:

Lo que eres tú, lo que piensas que eres tú. No a fuerza, siento que no te tiene que definir un aparato reproductor, y si tienes pene o vagina, siento que el género es algo muy abierto, no sé, a veces las personas se identifican con otro tipo de género y hay algunas que no, o simplemente que son masculino o femenino. (Aline, p. 166)

Históricamente, a una persona que tiene *vagina* —tal como lo menciona la adolescente— se le han asignado formas en la que debe ser, debe pensar y debe comportarse. Así mismo a una persona que tiene *pene*, se le han asignado otras formas en la que debe ser, debe pensar y

⁴⁴ El término *trans* o *persona trans* puede ser utilizado por alguien que se autoidentifica fuera del binario hombre- mujer. También podemos hallar los términos mujer trans y hombre trans; el término *mujer trans* hace referencia a personas cuyo sexo asignado al nacer fue considerado biológica y socialmente como hombre o masculino mientras su identidad de género es femenina o de mujer, por otro lado, el término *hombre trans* hace referencia a personas cuyo sexo asignado al nacer fue considerado biológica y socialmente como femenino o mujer mientras su identidad de género es masculina o de hombre (CNDH, 2018).

debe comportarse. Tal como vimos en párrafos anteriores sobre la reflexión del concepto de género en Simone de Beauvoir “las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo” (Lamas, 2013, p. 9), del mismo modo, las características humanas consideradas como “masculinas” son adquiridas por los hombres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. Esos *deber ser* que se les imponen a uno u otro sexo, han limitado sus posibilidades, estas posibilidades coartadas, paulatinamente han sido transgredidas por las personas. Es decir, ya no hay sólo hombres y mujeres también —como decía una adolescente —se puede ser trans⁴⁵. Ello implica un posicionamiento distinto sobre lo que social y biológicamente les fue impuesto a las personas. Sin embargo, esto no ha resultado sencillo para aquellos que luchan por un reconocimiento de su identidad.

Por otro lado, otra adolescente expresa que el género es una cuestión de identidad, ella nos dice que el género es:

El cómo te sientas porque ve que existe hombre y mujer, el género fluido y así, más clasificaciones, entonces es más cómo te sientas como persona, el cómo te identifiques. (Valeria, G.F.3.M, p. 26)

Resulta interesante encontrar el término género fluido⁴⁶ ya que se rompe con la dicotomía hombre y mujer y se añade género fluido. Teóricamente se está postulando la idea de dejar de dicotomizar muchas cuestiones, al realizar este movimiento de: *sólo es lo uno o sólo es lo otro*, no permite visualizar que hay más dimensiones. Estamos en una época donde hay una exigencia de dejar atrás el pensamiento dicotómico que se ha construido, muchos problemas aparecen cuando creemos que las cosas son únicamente de un modo u otro, ya que imposibilita ver qué hay más allá de un juego de opuestos.

También podemos observar que se habla del género como una construcción social, pero no elegida como hemos venido observando, sino más bien impuesta.

Es un poco complicado, es lo que la sociedad le da al hombre y a la mujer lo que le otorga. (David, G.F.2.H, p. 58)

⁴⁵ Cuestión que hoy en día es dilemática para la sociedad. Para muchos grupos de personas conservadoras y sobre todo religiosas, resulta problemático e incluso inaceptable, pues pone en peligro el “respeto” de los seres humanos por su creador que es Dios.

⁴⁶ El género fluido es cuando una persona no se identifica con una sola identidad de género.

El adolescente manifiesta que es la sociedad la que se encarga de establecer formas de ser y estar en el mundo a los hombres y las mujeres. Parece ser que hay una identificación de lo *dado* a los hombres y mujeres por parte de la sociedad a la que se pertenece.

Otras personas adolescentes conceptualizan el género como la diferenciación entendida desde el aparato reproductor, es decir, una diferenciación de hombre y mujer. O bien, el género es entendido como la diferenciación de lo masculino y lo femenino. Mencionando lo siguiente: *yo digo que lo único que te hace diferente en el género es tu aparato reproductor.* (Hannia, G.F.3.M, p. 26); *lo que entiendo por género es de cuando dicen, es género masculino o femenino* (Víctor, G.F.2.H, p. 58). Es decir, ambos hablan de una diferenciación, pero le asignan diferente terminología a dicha diferenciación.

Por último, una manera que se aleja mucho de las anteriores aproximaciones es la de entender al género como atracción sexual, probablemente como sinónimo de orientación sexual.

Es con lo que te puedes llegar a definir de tu atracción sexual. (Joshua, G.F.2.H, p. 58)

En síntesis, la palabra género entendida desde la perspectiva de las y los adolescentes se puede definir como: 1) sentirse cómodo o cómoda con el pronombre por el cual se refieren a uno mismo, 2) formas de actuar, pensar y sentir no impuestas, 3) alude a lo femenino, masculino y (género) fluido, 4) lo que la sociedad le otorga al hombre y a la mujer, 5) la diferencia entre los aparatos reproductores, 6) alude a la identidad de hombre, mujer o trans y 7) lo que define tu atracción sexual.

Las y los adolescentes identificaron los conceptos sexo y género como parte de la sexualidad humana, si bien, algunos adolescentes reconocieron la diferencia entre el sexo y el género, esta diferencia parece aún no ser clara para la mayoría de ellos, ya que utilizaron varias veces a manera de sinónimo los conceptos de sexo y género. Más aún, se mantiene todavía la ambivalencia del concepto sexo, ya que fue definido en términos de diferenciación entre hombres y mujeres, pero también fue definido como relaciones sexuales, es decir, sigue utilizándose la palabra sexo para referirse, tal como menciona Giddens (2001), tanto a una categoría de persona como a los actos que realizan las personas.

Las definiciones que las y los adolescentes nos han brindado en torno a los conceptos sexo y género son variantes, ya que cada una y uno de las y los adolescentes se han apropiado del concepto de forma diferente, y la variabilidad en las definiciones que observamos no se pueden considerar como equívocas más bien dentro de lo que dicen, debemos poner nuestra atención en sus posicionamientos en torno a la sexualidad humana. Ya que estos posicionamientos se han formado a través de lo que les ha sido transmitido por la familia, las y los amigos, la escuela u otros entornos. Observamos una multiplicidad en la forma de elaborar el discurso en torno a lo que significan para las y los adolescentes dichos conceptos, como si eso que quieren decir se escapa por otros nombres, incluso hasta lo innombrable.

3.4. Significaciones sobre el ser hombre, ser mujer y ser adolescente

En el apartado anterior expusimos lo que implica hablar de sexo y género como categorías. El género como categoría nos permite analizar las características que culturalmente le han dado forma a lo que se ha considerado como lo masculino y lo femenino. Lo considerado masculino y femenino se constituye como un conjunto de prácticas, ideas, creencias, comportamientos, actitudes, etc., que son deseables para hombres y mujeres respectivamente, es decir, de una mujer se esperará que sea femenina mientras que de un hombre se esperará que sea masculino, pero ¿qué significará lo masculino y lo femenino?, ello dependerá de la cultura en la que nos encontremos. De momento, podemos decir con base en lo anterior, que ser mujer y ser hombre es la construcción de una identidad cuya diferencia constitutiva se arraiga en el sexo, es decir, con base en el sexo la cultura designa qué es lo que se considera femenino, eso considerado femenino será propio de las mujeres, asimismo sucederá con lo masculino, es decir, la cultura designa aquello que se considera masculino y ello será propio de los hombres.

Como el significado de ser mujer y ser hombre se sustenta en la cultura, su contenido y forma cambian históricamente, cuestión que ocurre también con el ser adolescente. Diríamos que, las y los adolescentes de esta investigación además de ser hombres o ser mujeres, y poseer una identidad de género, ambos comparten el ser adolescentes, por ello consideramos relevante analizar estos tres tipos de identidades porque, en primer lugar, es de la sexualidad de las y los adolescentes de la que estamos hablando y en segundo lugar porque ser hombre y ser mujer son dos formas de ser y estar en el mundo que tienen que ver

directamente con el sexo con el que se nace, mismas, que hoy en día —ya decíamos— han sido cuestionadas y puestas en duda.

Estos cuestionamientos nos hacen pensar que hay una limitación en este apartado, pues sólo se habla sobre el significado de ser hombre y ser mujer excluyendo alguna otra posibilidad, no obstante, lo aquí planteado puede servir como una aproximación al tema en cuestión.

Ahora bien, la identidad en sí misma es dilemática, en tanto que, por una parte, involucra la idea de distintividad o singularidad, es decir, lo que hace única y diferente a cada persona, y, por otra parte, refiere a la homogeneidad, es decir, lo que se comparte con otros y que, por tanto, permite ubicar a una persona como parte de un grupo de pertenencia (Rocha, 2009).

La identidad [...] posibilita que tengamos un lugar de adscripción (histórico-temporal), frente a los demás a distinguirnos de los otros (sujetos, instituciones, grupos familias, comunidades, movimientos sociales, naciones), y decir qué es lo que somos y lo que no somos. No hay posibilidad de identidad que no postule, al mismo tiempo, una alteridad: no sería posible una mismidad sin la existencia de esa otredad. (Navarrete, 2015, p. 468)

Las personas forman determinadas identidades a través de un proceso identificatorio, “la noción de identificación nos ayuda a pensar la identidad” (Navarrete, 2015, p. 468). Por tanto, no es lo mismo identidad que identificación, pero la identificación nos ayuda a la comprensión de la identidad. La identificación en sentido psicoanalítico:

Es un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. (Laplanche & Pontalis, 2004, p. 186)

Si bien, el analizar el proceso identificatorio resultaría relevante, lo que nos interesa en este apartado no es declarar este proceso, sino más bien, el contenido y forma de las identidades que poseen las y los participantes de esta investigación, es decir, develar el sentido y

significado que le otorgan a las identidades: *adolescente, hombre y mujer*, mismas que, evidentemente se han constituido a través de distintos procesos identificatorios.

A continuación, se presentarán las significaciones de los tres tipos de identidad a los que hemos aludido, comenzaremos por explorar qué es la adolescencia y qué significa para los adolescentes. Posteriormente, presentaremos los significados que le atribuyen las y los adolescentes al ser hombre y ser mujer, analizaremos el significado de lo femenino y lo masculino que se desprende de las concepciones de las y los adolescentes.

3.4.1. Sobre el ser adolescente

La adolescencia como objeto de estudio es reciente, el pionero en su estudio fue el estadounidense Stanley Hall, quien en 1904 publica su obra *Adolescente* (Palacios & Oliva, 2002), en la cual:

Describe la adolescencia como un periodo personal de tendencias contradictorias. El adolescente puede expresar mucha energía y actividad desmedida y alternativamente mostrarse indiferente y desgano; puede pasar de la euforia a la depresión, de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo. (Lozano, 2014, p. 27)

Por su parte Margaret Mead, al encontrar en Samoa una sociedad donde la adolescencia no suponía ningún periodo de crisis personal, familiar o social considera que la adolescencia no es ni universal ni constituye un periodo necesario tal y como aparece definido por Stanley (Lozano, 2014, p. 27).

Además de Mead y Stanley existen muchos teóricos interesados en la adolescencia. Para Freud “la adolescencia se corresponde con la etapa genital, que sigue a la fase infantil de latencia y es cuando se resuelve definitivamente la situación edípica. La misión del adolescente es lograr la primacía genital y la definitiva búsqueda no incestuosa del objeto amado (Lozano, 2014, pp. 27-28). Bajo la influencia de Freud autores como Erikson, Ana Freud o Blois desarrollaron la psicología del adolescente (Delval, 1994). Para Erikson, quien es quizá el más influyente teórico dentro de la corriente psicoanalista en relación con la adolescencia (Alexander et al., 1984; Muuss, 1988 como se citó en Lozano 2014):

El desarrollo del yo se caracteriza por la adquisición de una identidad según la cultura de referencia, incorporando así la dimensión social o histórica. La adolescencia se

constituye como un tiempo de moratoria para que el joven integre su niñez pasada con las expectativas de futuro. El individuo debe establecer un sentido de identidad personal y evitar el peligro de la difusión de rol y las crisis de identidad personal. (Lozano, 2014, p. 28)

En línea próxima a Stanley Hall —quien ya decíamos que fue el pionero en introducir el concepto de adolescencia como objeto de estudio— y a la corriente psicoanalítica se halla Norman Kiehl, quien señala que:

La adolescencia se define como un periodo de transición en el estatus biosocial del individuo: el periodo que transcurre entre la madurez biológica y social. Este núcleo biológico está presente en todas las culturas y épocas históricas, aunque se manifieste cultural y psicológicamente según formas variadas. (Lozano, 2014, p. 28)

Por otro lado, desde la antropología autores como Alice Schlegel y Barry Herbert sostienen que:

El comienzo de la adolescencia está parcialmente fijado por el desarrollo biológico, con el hecho central de la maduración sexual, pero su término e ingreso en el estado adulto depende de variables culturales. La adolescencia entonces se configura como una respuesta social a la desconexión entre la maduración sexual reproductiva, que se inicia con la pubertad, y la plena maduración social del estado adulto. (Lozano, 2014, pp. 29)

Para (Sau, 1993) desde distintas escuelas y modelos teóricos se describe el proceso que siguen en esos años los niños y las niñas, pero no se plantean por qué ocurren dichos procesos.

En la mayoría de las sociedades la adolescencia es el momento de transición del ser niño al ser adulto. Las expectativas de lo que se espera de las personas en esta etapa, está marcado por un cambio no sólo de las funciones sexuales y reproductivas, sino también con el estatus social, conociéndose una amplia variedad de ritos que han pretendido diferenciar esta etapa entre la niñez y la adultez (Pineda & Aliño, 1999).

La adolescencia como periodo de transición implica una serie de cambios físicos, hormonales, actitudinales y de comportamiento, no obstante, “como periodo de transición, [...] no hay nada decidido. Es una exploración del propio ser, un ensayo y error” (Save the

children, 2020, p. 12). Este periodo de transición ocurre entre los 10 y 19 años según la OMS (Monroy, 2002, p.71).

Muchas veces el paso de la niñez a la adolescencia es marcado por rituales de transición o celebraciones. En México, por ejemplo, la celebración o festividad que da paso a la adolescencia en las niñas son los XV años. Esta celebración supone que la niña deja de serlo para iniciar el proceso de convertirse en mujer. En la actualidad en dicha festividad, se le obsequia, a la quinceañera su último juguete, lo que supone el dejar atrás la etapa de la infancia. Llama la atención que no existe en México alguna festividad que dé cuenta de la transición de niño a hombre, o bien, a adolescente.

En términos de legalidad, el paso a la adultez es determinado por la edad para ambos sexos, es decir, a la edad de 18 años ya se es adulto en México. En el caso de los hombres, a esta edad tienen la obligación de tramitar la Cartilla del Servicio Militar Nacional (SMN)⁴⁷.

El contexto en el que se halle este periodo, es decir, el contexto en el que se encuentre el o la adolescente va a determinar la vivencia de aquel o aquella que transita por la adolescencia, cuestión que se ve reflejada en lo que una adolescente piensa sobre la adolescencia, ella menciona que:

[La adolescencia] es una etapa que la mayoría de las personas pasa, pero siento que les sucede de distinta manera. [La manera] depende del ambiente en que está el adolescente. (Valeria, p. 144)

Cuando ella dice que es una etapa que *la mayoría de las personas pasa* nos sugiere pensar que para ella no todos pasan por la adolescencia. El que ella crea que no todos pasan por la adolescencia, por un lado, puede deberse a que debido al adultocentrismo⁴⁸ surge la invisibilización de la propia adolescencia y, por otro lado, puede reflejar en hecho de que esta etapa se “manifiesta cultural y psicológicamente según formas variadas” (Lozano, 2014, p. 28), y, por ende, no es que no todos la transiten, sino que hay una variabilidad en la forma en la que es transitada.

⁴⁷ Si bien, desde el año 2020 las mujeres pueden obtener la Cartilla del Servicio Militar Nacional (SMN), este trámite es voluntario.

⁴⁸ El adultocentrismo designa la relación tensional y asimétrica entre los adultos (+) y los jóvenes (-). Esta visión del mundo se fundamenta en un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal (Arévalo, 1996, como se citó en Krauskopf, 2000).

La adolescencia, definida por adolescentes se entiende como *un lugar donde desarrollamos nuestra identidad de gustos, de cómo pensamos, siempre que hayamos reforzado o debilitado [...] nuestros valores de la vida* (Joshua, p. 105). Además, las adolescentes la perciben como una etapa difícil debido a los cambios, en sus palabras, es:

Una etapa que pasamos que sí es bastante difícil porque sí hay muchos cambios, pero pues es parte de... [Hay] cambios hormonales y pues físicos también. (Tania, p. 133)

Otra adolescente menciona que esta etapa, es decir, la adolescencia es de experimentación, la experimentación de determinadas cosas o actividades puede derivarse del agrado o gusto, o bien, —dice la adolescente— por imitación.

Es una etapa donde nos vamos dando cuenta de las cosas, aunque también queremos aprender, más bien queremos experimentar, creo que es el tiempo donde queremos hacer muchas cosas porque los demás o lo hacen o por moda, o simplemente porque te agrada esa idea. (Hannia, pp. 121-122)

Es importante el reconocimiento al que alude la adolescente, a saber, que hay ciertas actividades o conductas que son realizadas por adolescentes debido a que eso es lo que está de *moda*, o bien, porque otras personas lo hacen. Las y los adolescentes pueden tener como referentes conductas de otros, que en algunos casos implican riesgos para su salud y bienestar. Por ello, es importante ofrecerles herramientas que les permitan ser conscientes de sus acciones, así como también de las consecuencias de sus decisiones.

En síntesis, algunos adolescentes consideran que la adolescencia es una etapa difícil porque representa cambios para su vida, otros consideran que es una etapa en la que tienen un mayor interés por experimentar cosas distintas. De la posibilidad de experimentación hay un reconocimiento que lo que llegan a realizar está ligado a lo que lo que marca la moda, de este modo los otros se convierten en referente de motivación, o bien, a veces no está ligado a la moda sino porque simpatizan con alguna idea. En esa etapa es donde se dan cuenta de cosas que anteriormente no notaban, sobre ello nos preguntamos ¿de qué cosas se dan cuenta?, lamentablemente no hemos ofrecido una respuesta a dicha pregunta, pero la formulación de la misma nos invitó a pensar en lo relevante dar cuenta de esta interrogación. Asumen que es la etapa para llevar a cabo ciertos tipos de comportamiento que en la etapa infantil no podían realizar. Por otro lado, apuntan a que este es un momento clave para el desarrollo de la identidad.

3.4.2. Sobre el ser mujer y ser hombre en la adolescencia

La identidad en el terreno de la sexualidad “es el sentimiento de pertenencia al género masculino o femenino (o a una determinada mezcla de los dos)” (Santos, 1998, p. 253), diríamos que es el sentimiento de percibirse como mujer, como hombre, o bien, como una mezcla entre ambos.

El ser mujer o el ser hombre es un modo de representarse ante la vida que tiene variaciones o incluso es distinto de acuerdo con el contexto histórico, cultural, político y económico desde el cual se articule la reflexión. Ya decía la filósofa francesa Simone de Beauvoir “no se nace mujer se llega a serlo” (Beauvoir, 1987, p. 87), esta frase refleja que el ser mujer es una construcción social que se articula a partir de las expectativas/prejuicios de cómo debe comportarse una mujer, cómo y qué debe sentir, cómo debe expresar o no expresar su sexualidad, en síntesis, un deber ser de la mujer. Así mismo, podría decirse que *no se nace hombre se llega a serlo*, lo cual, consecuentemente, también implicaría un deber ser del hombre; de cómo debe comportarse un hombre, cómo y qué debe sentir, cómo debe expresar o no expresar su sexualidad.

El género desde este deber ser como mandato de la producción de posturas y conductas prescritas en forma tajante puede verse como un espacio sitiado. (Belausteguigoitia, 2012). Se llega a ser mujer desde afuera hacia adentro, desde lo que dicta la sociedad, hacía lo que se asume y se interioriza. Pero, posteriormente hay un desde adentro hacia afuera, en el que la persona que se identifica como mujer, o bien, como hombre debe tomar un posicionamiento crítico.

El ser mujer y el ser hombre, se vincula con el concepto de identidad sexual, la identidad sexual es “el aspecto psicológico de la sexualidad y comprende tres elementos invisibles: la identidad de género, el rol o papel de género y la orientación sexual” (Money, 1965, como se citó en Monroy, 2002, p. 78).

Siguiendo la exposición de Monroy en la cual hace uso de lo expuesto por Money, refiere que: la identidad de género es el aspecto psicológico de la sexualidad, es decir, sentirse hombre o mujer (Monroy, 2002), este sentirse hombre o mujer se manifiesta externamente por medio del rol o papel de género que es “todo lo que una persona hace o dice para indicar

a otros y así mismo el grado en el que es hombre o mujer o incluso ambivalente” (Money, 1965, como se citó en Monroy, 2002, p. 78).

Se han asumido culturalmente ciertos comportamientos de las personas en función a su sexo, por eso, a pesar de que todos sean personas habrá comportamientos culturales que son deseables de acuerdo con su diferencia biológica, o bien, con base en un dimorfismo sexual. Esto es problemático porque limita las potenciales capacidades y además hace que se tenga un prejuicio sobre las mismas, ya que, si su manera de comportarse no encaja dentro de lo que se considera la norma, entonces, podrá representar una transgresión cultural. La cultura entendida como el conjunto de creencias, valores y normas, “moldea el comportamiento de los miembros de la sociedad con el fin de lograr la convivencia social. Esta formación cultural incluye patrones de conducta sexual (Monroy, 2002, p. 78).

Desde que las personas nacen comienzan paulatinamente, a través de un proceso de socialización, a asumir normas que llevan impresos los roles de género. Ya veíamos — en apartados anteriores— una ejemplificación de este hecho con la llegada de un bebé, nos referimos al baby-shower como evento donde podemos apreciar cómo se mueve el pensamiento común en función al sexo de una persona. Por su parte, Anderson & Zinsser (2007) consideran que el factor más importante que ha configurado la vida de las mujeres es el sexo. Las autoras consideran que mientras los hombres han sido divididos por naciones, épocas históricas o clases, las mujeres han sido consideradas ante todo mujeres, “como una categoría de seres distinta” (Anderson & Zinsser, 2007, p. 13), es decir, “mientras las mujeres son definidas en función de su capacidad biológica el varón lo está por sus ejecutorias en la cultura” (Callazo, 2005, p. 55). No obstante, dichos roles de género pueden no determinar a las personas, es decir, pueden ser interpelados, ello se observa más claramente en el movimiento LGBTIQ+.

Definir qué significa ser mujer y qué significa ser hombre es una cuestión compleja, se vive el ser mujer y se vive el ser hombre, sólo a través de un proceso reflexivo podemos darle forma a su significado a través de las palabras. Una adolescente declara:

Yo siento que ser mujer es algo muy normal, que todas las mujeres somos diferentes, no pensamos igual obviamente y sí, todos, bueno, mujer u hombre todos tenemos a lo mejor los mismos problemas, tanto sociales como emocionales. Yo siento que ser mujer es bonito, pero también es muy normal. (Aline, G.F.1.M, p. 11)

La adolescente, por ejemplo, lo considera *normal*, en el sentido que no ha habido problematización de su ser como mujer en el mundo, es decir, vemos que en las adolescentes que forman parte de esta investigación hay una concordancia entre su sexo y el género, según se ha establecido en la norma. Si bien, la adolescente menciona que las mujeres pueden tener semejanzas con los hombres, al mismo tiempo también se saben diferentes. En las sociedades capitalistas y patriarcales como lo es la nuestra, surgen problemáticas similares para hombres y mujeres en función de la clase social, pero al mismo tiempo problemáticas diferentes en función del sexo de pertenencia.

Encontramos, asimismo, una crítica a la sociedad en torno a un hecho específico sobre el cual la adolescente refiere cierta inconformidad, que es el hecho poder vestir de la manera que quisiera hacerlo. Este hecho de la vestimenta en ocasiones se traduce en una desvalorización de las capacidades de una mujer en función de la manera en la que viste. Al respecto, dice la adolescente:

Para mí el ser mujer es un privilegio ya que tenemos diferentes cosas, por ejemplo, lo que decía mi compañera que es asombroso que puedes traer un ser humano al mundo, algo que un hombre no puede hacer, obviamente se ocupa de los dos, pero es algo que él no puede hacer, sí me explico, ¿no? Y pues podemos vestir diferentes cosas que también los hombres pueden, pero la sociedad no lo ve bien porque se queda en esos tiempos de machista algunos, o algunos que sí ya desarrollan más sus ideas y lo ven normal no, pero casi la mayoría no lo ve así. (Hannia, G.F.1.M, pp. 11-12)

Sobre la capacidad de *traer vida*, que menciona la adolescente, observamos la atribución de un significado importante en su concepción del ser mujer, ya que nos sugiere pensar la construcción del ser mujer entendiéndola como una relación mujer-madre.

Por un lado, se vincula a la mujer con el ser madre, y en esta vinculación como lo piensa Hoop, pareciera ser que una mujer está “completa” cuando es madre o que es desviada⁴⁹ cuando no lo es (Hoop, 2019). La maternidad constituye un objeto de presión social ejercida por la familia, los círculos de amigos y amigas y la vecindad (Constant, 2016), es decir, lo deseable es que una mujer sea madre. Claro es que la mujer puede ser madre, pero también puede no serlo si así lo desea, no por ello es una mujer incompleta, o deja de ser mujer.

⁴⁹ La desviación puede entenderse como “el producto de una transacción realizada entre un grupo social y un individuo que, ante los ojos del grupo, transgredió la norma” (Becker, 1985, como se citó en Constant, 2016, p. 147).

Dadas las características específicas de la maternidad, ésta puede pensarse como institución y como experiencia femenina (Rich, 1986, como se citó en Hopp, 2019). Si se piensa a la maternidad como institución se vincula con expectativas que hacen que se le cargue a la mujer-madre del cuidado y la satisfacción de las necesidades de las y los hijos, constituyendo la crianza como la responsabilidad principal y prioritaria de las mujeres (Hoop, 2019), se deja de lado que la mujer es otras muchas cosas más, aparte de ser madre. La maternidad como experiencia, según Hoop, es la relación que una madre pueda tener con sus hijos, es la experiencia del vínculo distinta a los mandatos y condicionamientos derivados de la maternidad como institución.

En la actualidad podemos encontrar estereotipos referidos a la maternidad que son “la madre que todo lo sabe”, “la madre que todo lo sacrifica”, “la madre cuidadora” y la “madre que todo lo puede” (Fugate, 2001 como se citó en Hopp, 2019). Los comportamientos que deben ser realizados por una madre se encuentran determinados por el cómo ha sido construida la maternidad en sentido de institución. Si los comportamientos de la madre no corresponden con los que le han sido asignados puede catalogarse como una “mala madre”.

Como vemos el ser mujer se vincula estrechamente con la maternidad. Pero la maternidad puede entenderse de dos maneras, como experiencia y como institución. Es cuando la maternidad se asume y se percibe como institución cuando ocurre que ésta se convierte en un estereotipo⁵⁰.

Quisimos abordar previamente la maternidad porque para una adolescente ser mujer se define según el rol que ocupe en determinada relación, por ejemplo, esposa o madre.

Ser mujer como en tipo de una relación sería, como la madre, que es como un ejemplo. En una familia, la mujer, que es la esposa. La madre si es que tiene hijos es la que se hace cargo de su posición como de mantenerlos, de dar el ejemplo y la educación a ellos. (J. Anónimo, G.F.1.N, p. 61)

⁵⁰ Estos estereotipos de la maternidad tienen graves consecuencias, una de ellas es la culpabilización de la mujer por delito de omisión. Para una referencia sobre este fenómeno puede revisarse: Hopp, C. (2019). Criminalización de las madres por delitos de omisión: ¿Política de protección de la niñez o re-privatización del conflicto? En Quicios, M. & Álvarez, S. (Comps.), *El Derecho frente a la violencia dentro de la familia: un acercamiento*. (pp. 115-136). Madrid: Aranzadi.

Observamos cómo desde el discurso de la adolescente, el ser mujer significa el ser esposa y el ser madre. Además, se sostiene uno de los preceptos del ser madre a los de Fugate, nos referimos a la “madre cuidadora”.

Por otro lado, encontramos que a pesar de que existan ciertos estereotipos en torno a lo que significa ser mujer, hay quienes piensan que ser mujer no significa lo que determinada sociedad ha establecido. Una adolescente menciona al respecto:

Siento que el ser mujer no hay como tal una definición respectivo a muchas cosas como dice de traer vida y de que la sociedad no está de acuerdo con eso, ser mujer no es estar en ese estándar, creo que se debería de normalizar quitar todos esos estándares de mujer, y me estoy metiendo mucho a lo de la sociedad, pero ser mujer no tiene como tal una definición, ser mujer es solamente tú misma y creo que eso debería estar claro para sociedad. (Valeria, G.F.1.M, p. 12)

Lo que la adolescente menciona, nos hace pensar que al intentar definir el ser mujer entonces se determina, es decir, si definimos el ser mujer las posibilidades de su ser se eliminan. Por ende, no hay una definición, más bien, hay las experiencias del ser mujer, así, como hay las experiencias del ser hombre.

Ser mujer dice otra adolescente es ser *audaz, independiente y leal*:

Ser mujer sería ser audaz, independiente y leal. Audaz, es el que no por ser mujer piensen que no podemos hacer todas las cosas, aquellas cosas o actividades que llaman que son para hombres, independiente sería que somos de la misma forma, fuertes y valientes que los hombres, y leal, de la parte de ser mamá, que no puedes abandonar o no abandonas. (Michelle, G.F.1.N, p. 62)

Otra vez, nos encontramos con la maternidad al momento de intentar significar el ser mujer, pero la maternidad como institución, pues, la adolescente al decir que la madre no puede abandonar o no abandona se entiende que hace referencia a lo que se puede categorizar como “la madre que todo lo sacrifica”. Además, en su discurso observamos que, las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres, en este sentido, el ser hombre es para ella ser fuerte y valiente, no obstante, las mujeres también pueden ser fuertes y valientes.

Por otro lado, una adolescente percibe el ser mujer como una situación de mayor sufrimiento en contraposición al ser hombre, ya que por cuestiones biológicas menstrúan mes con mes. Además, piensa que no hay igualdad respecto de las actividades que les son designadas a la mujer, como lo son las labores domésticas y atender las necesidades del hombre.

Es algo complicado, ya que nosotras como mujeres sufrimos más en cuestión de que tenemos nuestro período cada mes, que a veces por las ideas machistas de los hombres nosotras como mujeres tenemos

que cumplir con las labores de la casa, y estamos para servirles a los hombres cuando no es ni debe ser así, a mi punto de vista debe de haber igualdad. (Frida, p. 154)

Lo que mencionan como ideas machistas puede referir a las normas de género, las cuales “no siempre están claramente explicitadas: a menudo se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos” (Conway, Bourque & Scott, 2013, p. 24) debido a que son reglas informales o expectativas arraigadas y generalizadas sobre cómo debe de comportarse cada género (UNICEF, 2021).

Sobre la igualdad, desde el punto de vista de los derechos humanos es una situación o contexto donde las personas tienen las mismas oportunidades y los mismos derechos en un determinado aspecto o a nivel general. La igualdad de género desde la perspectiva de los derechos humanos no se refiere a la semejanza de méritos, capacidades o cualidades físicas de los seres humanos sino a un derecho autónomo (Facio, 2016). De este modo, aunque la adolescente se percibe diferente a los hombres porque ella sufre más debido a su menstruación, reconoce que debería existir igualdad, ya que ésta no refiere a una semejanza sino a un derecho autónomo.

Si aceptamos que el ser mujer es una construcción social, entonces podríamos pensar que se puede ser mujer sin importar el sexo de pertenencia. Esta cuestión es muy dilemática ya que hay personas que estarán a favor de este planteamiento y personas que no. Sin embargo, una adolescente lo percibe de este modo y menciona que:

No sólo las niñas son mujeres, sino que a veces los hombres se sienten, se identifican a ser mujer, no piensan que ellos son hombres, sino que piensan que ellos son mujeres, y las mujeres no solo somos niñas, sino que también pueden ser hombres, como las niñas pueden ser hombres, y las mujeres creo que son fuertes, independientes, buenas, leales, a veces pueden ser malas, pero como todos, en algún momento podemos ser buenos y malos. (M, Anónimo. G.F.1.N, p. 62)

Para la adolescente el ser mujer o ser hombre puede ser una cuestión de identidad, las personas que nacen como hombres pueden llegar a identificarse como mujeres, o viceversa, las personas que nacen como mujeres pueden identificarse como hombre porque tal como mencionan Márquez, Pérez & Sibaja (2004) “el ser hombre o ser mujer, trasciende la apariencia, incluye el pensar y sentir como tales” (p.43).

Recapitulando, diríamos que, para las adolescentes que formaron parte de esta investigación ser mujer es algo que consideran como normal. Como pertenecientes a una categoría más amplia, que es la de persona, las mujeres son iguales en el sentido que

comparten problemas tanto sociales como emocionales, y son diferentes porque cada mujer es única. Sienten que el ser mujer es un privilegio ya que tienen la capacidad de dar vida. Al significar el ser mujer, les es inevitable vincularla al ser madre y al ser esposa. Por último, consideran que cualquier persona puede ser mujer, pues el ser mujer es una construcción cultural, y por ello, cualquier persona puede serlo.

Ahora bien, para los adolescentes, el ser hombre significa realizar más esfuerzo que las mujeres. De este modo, mientras que las mujeres sufren más, en los hombres se realiza más esfuerzo. Por ejemplo, un adolescente menciona que:

El concepto de la sociedad ser hombre... implica hacer más esfuerzo que las mujeres. Aportar más, ser el hombre de la casa. Eso es un pensamiento de la sociedad que yo comparto, pero no del todo. No comparto ese tipo de pensamiento machista de que la mujer tiene que estar en la casa todo el día o algo así; o sea, estar haciendo cosas de la casa, aseando y el hombre tiene que estar trabajando. (David, G.F.1.H, p. 38)

Vemos repetirse el concepto de machismo en el discurso de una adolescente como en el de un adolescente, el cual, en ambos casos, se relaciona con actividades que les han sido asignadas como propias de las mujeres; como lo es el aseo de la casa, y las que han sido asignadas como propias del hombre; tal es el caso del trabajo remunerado que permite proveer los bienes a la familia.

Podría decirse que eso que llaman machismo es la organización de un mundo “en masculino”, llamado patriarcal “que implica que el mundo es de y para los hombres” (Sau, 1993, p. 6). Lo cual hemos visto que, en los últimos años se ha puesto en duda, ello ciertamente lo vemos reflejado en el discurso de las y los adolescentes.

Recordemos que no hay la sociedad, sino que hay sociedades, por esta razón evidentemente el concepto o representación del ser hombre o ser mujer no es el mismo de una sociedad a otra, es decir, hay variaciones en las atribuciones dadas a las personas en función de su sexo.

Por otro lado, un adolescente menciona que el ser hombre significa ser quien realiza los trabajos duros, que podrían ser los que impliquen una gran fuerza física y que incluso sean peligrosos.

En sí el ser hombre es lo más normal y lo más común. Es que la mayor parte es el que hace los trabajos duros ¿no?, o sea el que puede, entre comillas, “arriesgar el pellejo”. (Joshua, G.F.1.H, p. 38)

Ser hombre para el adolescente significa arriesgar la vida y ser fuerte, representación que se tiene en muchas culturas. Según Santos (1998) “la tendencia en la mayoría de las culturas a resaltar los valores asociados a la virilidad y exigir una serie de comportamientos arriesgados en el hombre, podría explicarse en términos de evolución adaptativa de las sociedades humanas” (p. 253).

Muchos años atrás, la sobrevivencia de la especie humana dependía completamente de actividades diferenciadas para hombres y mujeres, en tanto que las mujeres tienen la capacidad de dar vida, esas mujeres recién paridas, no podían salir a cazar y buscar alimento, así entonces, se quedaban en casa y realizaban determinado tipo de actividades en el hogar. Tuvo que constituirse tal diferenciación, pues, la mujer al ser la fuente de alimentación del bebé no podía arriesgar su vida o *arriesgar el pellejo*, porque si ella faltaba, no era uno el que moría, sino que eran dos.

Pese a que hoy en día ambos sexos pueden participar en actividades que se pueden considerar peligrosas, se puede ver que se sigue pensando que es el hombre quien tiene este rol. No obstante, una adolescente mencionaba que las mujeres al igual que los hombres son *fuertes y valientes*, no obstante, fue inevitable para ella realizar una comparación con los hombres, es decir, antes de decir que las mujeres son fuertes y valientes ella mencionó “somos de la misma forma, fuertes y valientes que los hombres”. Pese a que ella se sabe que posee esas características las considera en primer lugar como propias de los hombres.

En algunos casos se hizo mención de que, tanto para las adolescentes mujeres como para los adolescentes hombres el ser mujer y el ser hombre es algo normal. Desde la vivencia identitaria se asume el ser hombre o ser mujer como algo *normal*, pues paulatinamente se han ido integrando a la sociedad desde una identidad construida como seres sexuados pertenecientes a uno u otro género, y pese a que se adaptan también cuestionan.

Vemos que a diferencia de las múltiples significaciones que le atribuyeron las adolescentes al ser mujer, los adolescentes significaron el ser hombre, principalmente en términos de que son ellos quienes se les exige un mayor esfuerzo y quienes tienen que ser fuertes.

3.5. Sobre la menstruación: experiencia de la menarquia

Pese a que diversas cuestiones que ya hemos abordado tienen como premisa el haber sido la experiencia de las y los adolescentes, consideramos pertinente añadir en este apartado lo que se podría entender por experiencia.

Una manera de entender la experiencia es la que nos brinda Jorge Larrosa (2006), quien la define como “eso que me pasa”, a primera vista parecería ser una definición simple, sin embargo, entraña una serie de principios complejos.

Desentrañaremos lo que significa para el autor decir “*eso que me pasa*” (Larrosa, 2006, p. 44). Según Larrosa, el *eso*, de la definición de experiencia es un acontecimiento, algo que no depende de mí. Si no depende de mí entonces es exterior (“principio de exterioridad”), además ese *eso* que me pasa es otra cosa diferente a mí (“principio de alteridad”), y también ese *eso* que me pasa es ajeno a mí (“principio de alienación”). El *me*, de la definición de la experiencia supone que algo me pasa a mí (“principio de subjetividad”), eso que *me* pasa puede denominarse “principio de reflexividad”, ya que la experiencia es un movimiento de exteriorización, y de afectación. También puede denominarse “principio de transformación” porque el sujeto de la experiencia es un sujeto que se transforma. El *pasa*, de la definición de la experiencia, es algo que pasa desde el acontecimiento hacia mí, que me ad/viene (“principio de pasaje”). El sujeto de la experiencia es un territorio de paso, por tanto, en principio no es un sujeto activo sino un sujeto paciente pasional, es decir que la experiencia se padece (“principio de pasión”).

Añade Larrosa (2006) que de la experiencia también se puede decir que ésta es siempre singular (“principio de singularidad”), al ser singular es irrepetible (“principio de irrepetibilidad”) y es plural (“principio de pluralidad”), además la experiencia no puede ser anticipada (“principio de incertidumbre”), la incertidumbre es constitutiva de ella. Por eso es por lo que, la experiencia es un quizá (“principio del quizá”), es decir, la experiencia es libre (“principio de libertad”).

Ahora bien, menstruación es “*eso que nos pasa*”; es un proceso biológico que se presenta en las mujeres y “ha sido, sobre todo, objeto de estudio y análisis como proceso fisiológico que permite la reproducción biológica” (Rodríguez & Bolaños, 2017, p. 255), sin

embargo, tiene una carga cultural, ya que, al ser parte de la sexualidad humana, este hecho tiende a ser visto de manera diferente según la sociedad de pertenencia.

El término menstruación proviene “del latín *menstruum*, que a su vez viene de *menstruus*, que significa mensual” (Alarcón-Nivia, 2005, p. 35). La primera vez que menstrua una mujer es denominada medicamente como menarquia, etimológicamente se deriva de μήν, μῆνός que significa mes y ἀρχή que significa principio (RAE, 2022c). Es “la maduración de los órganos reproductivos [la que] genera el inicio de la menstruación en las niñas” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p. 358).

La menarquia como momento en el cual el cuerpo de las mujeres adquiere su carácter de fertilidad, ha sido apreciada por diversas culturas como uno de los principales ritos de paso femeninos, pero también como el inicio de una serie de valoraciones, casi siempre negativas, hacia las mujeres y sus sangrados periódicos. (Ramírez, 2016, p. 134)

Pese a que hemos aludido a que la menstruación tiene una connotación diferente de acuerdo con la cultura de pertenencia, en la mayoría de las sociedades, ésta tiene una connotación predominantemente negativa. La valoración negativa del hecho biológico deriva en una valoración negativa hacia la mujer en sí misma, pues ella es la portadora de este “mal”. Las investigaciones muestran que “el impacto de la menstruación, tanto en las sociedades occidentales como en las no occidentales, sigue siendo en gran medida negativo (Bobel, 2010, p. 31).

Este evento [...] ha sido percibido desde épocas pretéritas como un fenómeno misterioso, alrededor del cual se han tejido numerosos mitos y tabús de los cuales los más frecuentes han sido aquellos que requieren aislamiento de la mujer menstruante, los que prohíben las relaciones sexuales en este período, los que prohíben preparar alimentos, sobre todo para sus parejas, los que consideran la sangre menstrual como un líquido peligroso o venenoso y los que le confieren poderes mágicos. En algunas culturas (cristianos ortodoxos) las mujeres menstruantes están excluidas de la comunión. (Alarcón-Nivia, 2005, p. 35)

Para los antiguos nahuas, por ejemplo, la sangre menstrual —como lo menciona Miriam López en su tesis doctoral titulada *Sexualidad entre los antiguos nahuas. Análisis de las*

representaciones, discursos y prácticas sexuales— ha poseído valores ambivalentes: si bien, la aptitud de las mujeres para procrear es indicada por la sangre menstrual y es considerada como una sustancia que posee una influencia poderosa sobre la vida; asimismo, se le ha relacionado a con la muerte debido al desperdicio periódico que ocurre cuando no hay concepción. Además, se piensa que la mujer cada mes perturba el cosmos, pues durante el periodo posee una peligrosa fuerza sobrenatural que daña y contamina tanto a lo animado como lo inanimado (López, 2013). La sangre en sí misma “es ambivalente, contiene la vida y en consecuencia el bien y el mal, la luz y las tinieblas” (Esteva de Sagrera, 2005, p. 110).

Como señala Bobel (2010), la atención minuciosa a la menstruación, por ejemplo, puede revelar mucho sobre los valores culturales y las identidades. Algunos análisis feministas ya apuntan a las amplias implicaciones sociales y personales de este evento biológico (p. 28). Estas implicaciones pueden observarse, por ejemplo —como apunta Bobel— en la exposición periodística de Karen Houppert de 1999 de la industria de FemCare, en donde Houppert pone al descubierto las tácticas sigilosas que utilizan los proveedores de toallas sanitarias y tampones para enseñar a las mujeres, la importancia de las prácticas culturales, que afirma Houppert, confían explícitamente en el consumo de productos, pese a su cuestionable perfil de seguridad.

Aunque hoy en día hay más apertura para hablar sobre la menstruación, ésta sigue manteniéndose al margen de lo privado y personal. La relegación de la menstruación al dominio de lo personal y privado, es decir, lo que Bobel denomina los mandatos de la menstruación, “son consistentes con el desapego del cuerpo practicado comúnmente en las sociedades occidentales contemporáneas” (Bobel, 2010, p. 31). Siguiendo lo propuesto por la autora, la menstruación se construye como una forma vergonzosa que debe ser contenida; es un problema que debe ser solucionado:

La menstruación que gotea, líquida y que fluye, una experiencia exclusivamente femenina asociada con la sexualidad se construye como una forma vergonzosa de contaminación que debe ser contenida. La menstruación, entonces, se constituye como un problema que necesita una solución. (Bobel, 2010, p. 31)

Bobel menciona en su libro *New Blood. Third-Wave feminism and the politics of menstruation* que la demarcación del peligroso y problemático cuerpo femenino es quizá más

evidente en el momento de la primera menstruación. En las sociedades occidentales contemporáneas, las niñas se enfrentan a una paradoja en torno a la menstruación. La paradoja consiste, según Bobel, en que a menudo a las niñas se las felicita por convertirse en mujeres, a la par que se les indica que mantengan en secreto su nueva condición (Bobel, 2010).

La autora además sostiene que “la constelación de prohibiciones culturales en contra de la discusión abierta sobre la menstruación e incluso, en algunos contextos culturales, las propias mujeres que menstrúan es tan antigua como la menstruación misma” (Bobel, 2010, p. 32). La autora narra que la historia del tabú menstrual es curiosa:

Para empezar, no parecía ser una característica de la Grecia clásica (a pesar de la importante atención médica a la menstruación). No fue hasta los tiempos bíblicos que las antiguas sociedades tribales judías comenzaron a ver a la mujer que menstruaba como una fuente de contaminación. Los eruditos de la menstruación a menudo citan este pasaje de Levítico: “Y si la mujer tuviere flujo, y su flujo en la carne fuere sangre, será apartada por siete días; y cualquiera que la tocara, será inmundo hasta la tarde”. (Bobel, 2010, p. 32)

El Levítico dedica el capítulo XV a la manera de limpiarse de dos impurezas del cuerpo: la menstruación y la gonorrea (Alarcón-Nivia, 2005).

En los numerales 19 al 33 considera el estado menstrual como una inmundicia capaz de transmitir esta condición a cualquier objeto o persona que se ponga en contacto físico con la mujer en esos días. Tan despreciable es padecer una gonorrea como tener relaciones sexuales durante los días de la menstruación. Tener la menstruación convierte a la mujer en una persona inmunda, por esta razón puede transmitir esta especie de desgracia a todo aquello que la rodea. (Alarcón-Nivia, 2005, p. 39)

Es hasta el siglo XIX donde surge la caracterización de la menstruación como “la maldición” en las sociedades occidentales. En la Edad Media, la palabra “flor” semánticamente agradable se usaba comúnmente para señalar la menstruación. Otras metáforas hacían referencia a la regularidad (como “período” o *règles*) o la relación del ciclo menstrual con la luna. En la Inglaterra del siglo XVII, la menstruación se interpretaba como el requisito de derramar un exceso de sangre. Este proceso, per se, no estaba patologizado, aunque el flujo

menstrual se consideraba impuro y asqueroso. Más bien, la falla del proceso de excreción fue vista como un síntoma de enfermedad, una preocupación que inspiró el desarrollo de remedios diseñados para restaurar el flujo menstrual normal (Bobel, 2010, p. 32).

Según Bobel, apoyada en las investigaciones de la historiadora Joan Brumberg, a finales del siglo XIX, surgió la medicalización de la menarquia. Antes de ello, en la cultura occidental, la menarquia era un evento de maduración. Sin embargo, es durante la era victoriana cuando “los médicos varones intervinieron en lo que había sido un dominio femenino y asumieron el papel de expertos, asumiendo la definición y el tratamiento de la menstruación, lo que aumentó la demanda de servicios médicos” (Bobel, 2010, p. 32). Por consiguiente, los nuevos saberes medicalizados tomaron la forma de guías de salud e higiene.

Por otro lado, Según Sau (1993), la menarquia, como último paso del proceso de pubertad implica no un sentimiento interno al verse y observarse diferente, sino que se sabe vista y observada por los demás:

Un buen día la niña nota que sangra por los genitales y acude a la madre —o a la abuela, una hermana u otra mujer de su entorno— a decirle lo que pasa. Puede que fuera éste un hecho anunciado o puede que no; en cualquier caso, está cargado de emoción y de ambivalencia porque es una “primera vez”; porque no son mocos, orina o algo con lo que estuviera familiarizada sino sangre; porque sale de un lugar que ya tiene connotaciones de secreto; porque ya es como las demás; las que hasta ahora eran “las otras” [...] porque intuye que “esto” va a cambiar su vida. (Sau, 1993, p. 16)

El evento de la menarquia es un momento en la etapa de la mujer en donde se articula su proceso biológico de maduración junto con su percepción de éste, ya que cada mujer vive este momento de acuerdo con el conocimiento o desconocimiento que tengan sobre este momento, o bien, en los mandatos sociales, culturales y religiosos.

En este apartado daremos cuenta de las experiencias de las adolescentes sobre su menarquia para develar cómo fue percibida por ellas y cuál es la connotación que ellas le otorgan a dicho acontecimiento.

El momento normal de la menarquia “puede variar entre los 10 y los 16 y medio años” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p. 358). Las adolescentes entrevistadas entran en este

rango de edad aludido por Papalia, Wendkos & Duskin (2009). De las nueve adolescentes que nos compartieron la experiencia sobre su primera menstruación una adolescente refiere haberla presentado a los 10 años, otra adolescente refiere que se le presentó entre los 12 y 13 años, otra a los 12 años, otra a los 13 años, cuatro adolescentes refieren que se les presentó a los 11 años, y otra adolescente refiere que fue a los 14 años.

Pese a que la menstruación es una función natural del cuerpo de la mujer, una adolescente refiere que no le gusta porque es incómodo. Sobre la experiencia de la menarquia refiere que lloró debido a que se asustó por haber encontrado sangre en su ropa interior. La adolescente menciona:

Al principio sí fue raro y me asusté. Ese día lloré y todo, y ya mi mamá me explicó cómo se ponía la toalla femenina y ya yo lo tuve que llevar a cabo e ir aprendiendo, aún no me gusta, no es como que digamos que ya me acostumbré porque aún todavía no lo acepto, o sea, digo ¿por qué?, es muy incómodo. [La primera vez que menstrué lloré] porque me asusté, es que yo la verdad, siempre me llevaba short a la escuela cuando me tocaba falda, por comodidad o por cualquier cosa, y ese short era bastante grueso, o sea, si no hubiera llevado ese short literalmente se me habría notado [...] y pues llegué a mi casa y cuando fui al baño a hacer mis necesidades vi que estaba manchada de sangre y pues me asusté porque no sabía, o sea, no me preparé emocionalmente para esta noticia y pues ya le dije a mi mamá y me explicó y todo eso. (Hannia, pp. 127-128)

Parece ser que tal como nos señala Bobel (2010), la nueva condición de la niña debe mantenerse en secreto. La entonces niña, ahora adolescente, narra una preocupación por el hecho de que se hubiera manchado su falda de la escuela, y por consiguiente las personas de su alrededor hubieran notado el sangrado.

Por otro lado, según lo que la adolescente narra, nos sugiere pensar que la connotación de su menarquía fue negativa ya que generó miedo en ella y este miedo derivó en llanto. Una vez la niña notó el sangrado en su ropa interior, fue la madre a quien se acercó para que la auxiliara, quien, inmediatamente después del llamado, acudió con su hija con una toalla sanitaria y con la explicación de cómo colocarla. Esta descripción del evento de la adolescente es similar a lo que describe Sau (1993): la niña sangra (*llegué a mi casa y cuando fui al baño a hacer mis necesidades vi que estaba manchada de sangre*), acude a otra mujer (*le dije a mi mamá*), el evento está cargado de emoción (*fue raro, me asusté y lloré*).

Otra adolescente refiere también haber sentido mucho miedo en el momento de su primera menstruación debido a que se manchó la ropa que traía puesta.

Me dio mucho miedo es que bueno como me manché pues no sé, me dio como miedito porque, a parte no sabía muchas cosas... ocurrió en mi casa. (Aline, p. 177)

El que la menarquia genere miedo en algunas adolescentes, nos sugiere pensar que se debe a que el evento se percibe como peligroso, el propio cuerpo se concibe como fuente de peligro. Por otro lado, la adolescente refiere que para el momento en que ocurrió su menarquia no tenía mucho conocimiento sobre la menstruación y eso le generó el miedo. Esto nos invita a redoblar esfuerzos por entablar diálogos públicos sobre la menstruación para que deje de mantenerse al margen de lo privado y las mujeres dejen de vivir su menarquia con miedo.

En algunos casos el hecho de que la menarquia se viva con miedo o no, depende en gran medida de la información que se tenga, predominantemente depende del diálogo que haya en la familia. Una adolescente refiere que no fue mala —o no fue tan mala— debido a que su mamá ya había hablado con ella sobre el tema.

Para mí no fue mala porque fue en mi casa, estábamos de vacaciones entonces fue en ese momento cuando fue la primera vez que me bajó y no me espanté porque pues mi mamá ya me había dicho que en algún momento me iba a ocurrir eso y fue en vacaciones entonces como que mi mamá me fue enseñando de las toallas y todo eso antes de que entrara a la secundaria para que no me manchara ni nada de eso y ya. Yo opino que no fue tan mala. (Danna, p. 216)

Además, se puede apreciar que la adolescente dice que no fue mala porque cuando ocurrió, se encontraba en su casa. La casa (lo privado) se configura como un lugar seguro en donde parece ser deseable que ocurra la menarquia. Por otro lado, otra adolescente refiere haber estado preparada en el sentido de que su hermana mayor ya le había hablado sobre el tema y le había enseñado cómo ponerse una toalla femenina.

Me acuerdo de que fue en mi casa. Yo estaba en mi casa normal y mi hermana ya me había hablado de eso y me enseñó cómo poner la toalla, entonces fue como que, estaba mi mamá nada más y le hablé y le dije si me podía pasar una toalla y me dijo “sí”, y me la pasó y me dijo como “¿si sabes cómo ponerla?” y todo eso y pues fue como “sí” y ya pues la puse, me dolía al principio, sí me dolía mucho, mucho, eran dolores en la cintura y pues seguía haciendo mis labores, pero ya se fue calmando y ya. Ha sido difícil porque yo soy muy digamos chillona, entonces sí hay veces que me duele mucho, pero fuera de eso bien, porque sí he sido como constante, entonces todo bien. (Tania, p.137)

En esta otra experiencia relatada, ya decíamos, la adolescente menciona que fue debido a su hermana mayor que ella tenía cierta información sobre lo que acontecería. Nos parece importante el hecho de que la madre preguntara “¿si sabes cómo ponerla?”, pues ello nos invita a pensar que la madre no le había hablado sobre el cómo utilizar una toalla, no obstante, la información sobre su uso había sido anteriormente brindada por parte de su hermana. Esto nos sugiere pensar que la madre además de no haberle dicho previamente a su hija adolescente cómo ponerse una toalla sanitaria, no sabía que sus hijas ya habían conversado sobre el tema. No obstante, no sólo las madres o en algunos casos los padres son quienes

pueden incidir en la educación sexual de los integrantes de la familia sino también lo puede ser, como en este caso lo es, una hermana. En este caso la información, los imaginarios o representaciones que la familia ofreció sobre la menstruación permitió la vivencia de la menarquia con menor preocupación, pero quizá habrá otros casos donde dichos imaginarios, representaciones o información sea negativa connotando a la menstruación como mala, ahí quizá impacte no con menor preocupación, sino otro modo.

En algunos casos la menstruación se vive como un hecho difícil debido a los dolores físicos que pueden presentarse en algunas mujeres. Sobre este hecho en México se presentó una reforma por la legisladora de Movimiento Ciudadano (MC), Verónica Delgadillo, a tres artículos a la Ley Federal del Trabajo para que en casos de que las mujeres y personas menstruantes presenten serios malestares físicos y laboren puedan ausentarse hasta por ocho horas al mes⁵¹ (De la Rosa, 2022).

Parece ser una alivio —para algunas personas—, tal como lo refiere expresamente una adolescente, que la menarquia ocurra en la casa, ya que se percibe que ocurre en el “lugar designado”, es decir, en el lugar de lo privado; en la casa.

Pues la verdad fue algo raro porque la primera vez fue aquí en mi casa por suerte cuando me empezó a bajar y pues entonces dije, cuando vi el charquito ese yo me quedé así de ¡ay, Dios, ¿qué es esto?! Entonces le empecé a decir a mi mamá que me había bajado la regla de sangre, y ella me dijo “no, no te preocupes hija, eso es normal, eso es parte de ti de la menstruación”, y ya me calmé un poco y ya este me tuve que poner toalla. (E.11.M, p. 201)

En el relato de la adolescente vemos cómo la madre al ver que su hija demostraba cierta preocupación le dijo que era algo normal, y al ser algo normal, entonces no habría de qué preocuparse. La madre no sólo es la que provee productos de gestión menstrual, sino que también emocionalmente es aquella que brinda seguridad a las hijas en el momento de la menarquia.

La sensación de extrañeza en el cuerpo es algo que refiere haber sentido otra adolescente. Así mismo refirió haber llorado cuando este hecho ocurrió.

Fue algo extraño puesto que estaba en mi cama y ya días antes tenía como cólicos aunque yo no sabía qué era eso, y bueno un día estando en mi cama salió el sangrado y me asusté y mi mamá me dijo que no pasaba nada, de alguna manera yo ya sabía lo que era pero como que sí la reacción que tuve fue en shock porque no sabía cómo era, y experimentarlo conmigo era ya muy distinto y pues sí me puse

⁵¹ Véase la iniciativa en: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/65/1/2022-02-22-1/assets/documentos/Inic_MC_Sen_Delgadillo_LTSE.pdf

a llorar porque fue... de alguna manera era como emocionante y era como extraño, extraño porque el que mi cuerpo por lo que estaba pasando. (Catherine, p. 254)

En este otro relato, observamos que la madre de la adolescente también le comentó que no pasaba nada malo, por ende, no había de qué preocuparse. Además, al contrario, de lo que algunas adolescentes refieren, es decir, que el haber recibido información sobre la menarquia en casa les hizo la vivencia de ésta más apacible, la adolescente menciona que, pese a saber que ocurriría, ella se quedó en shock, pues definitivamente una cosa es saber que ocurrirá y otra es vivir la experiencia. Esta experiencia y los cambios que representaba en su cuerpo le generó emocionalmente la necesidad de llorar.

De la misma manera en que Sau (1993) lo describe, las adolescentes entrevistadas mencionaron que se acercaron a su mamá o alguna mujer de la familia. A continuación, se muestra una tabla de las adolescentes entrevistadas y se encuentra la persona a la que se acercaron al momento de su menarquía y cuál fue el producto de gestión menstrual.

| Nombre de la adolescente | Persona a la que se acercó en su menarquía | Producto de gestión menstrual utilizado en la menarquía |
|--------------------------|--|---|
| Hannia | Madre | Toalla femenina |
| Tania | Madre | Toalla femenina |
| E.11.M | Madre | Toalla femenina |
| Danna | Madre | Toalla femenina |
| Zoé | Madre | Toalla femenina |
| Aline | Madre | Toalla femenina |
| Catherine | Madre | No mencionó |
| Michelle | Madre | No mencionó |
| Valeria | No mencionó | No mencionó |
| Frida | No mencionó | No mencionó |
| E.15.M | No mencionó | No mencionó |

Vemos como el acompañamiento de las adolescentes al momento de su menarquía está a cargo de alguna otra mujer de la familia. No es común que ocurra que el padre o algún otro

hombre de la familia acompañe este acontecimiento, por otro lado, el producto de gestión menstrual más utilizado es la toalla femenina.

En síntesis, podemos decir que las experiencias en torno a la primera menstruación son diversas, empezando porque pueden ocurrir en la casa, en la escuela, o en cualquier otro lugar. Sin embargo, la experiencia de la menarquia de las adolescentes pueden compartir similitudes que podrían dar cuenta de la percepción que se tiene de ésta hoy en día.

Empezaremos por reconocer que la menarquia genera miedo en las mujeres. El miedo tiene distintos orígenes. Por un lado, el miedo se deriva de encontrar sangre en las prendas, es decir, el miedo surge por ver sangre en su ropa interior. Por otro lado, el miedo se origina por el desconocimiento de lo que es la menstruación, por la poca información que se tiene al respecto de ella, o bien, porque “simplemente” es sangre —que como veremos más adelante— es indispensable para la vida y el desangrar significa la muerte.

Al ser la primera vez que ocurre, se puede percibir como un evento raro. Si bien, pueden tener la información de que el sangrado que experimentan es debido a que comenzaron con su menstruación, no deja de ser una primera vez de algo. Posiblemente a pesar de que se les dé información, no es probable, por ejemplo, que se les enseñe realmente cómo es la sangre menstrual. Digamos que, aunque se les hubieran enseñado, no es lo mismo cuando el propio cuerpo es el que experimenta.

Además, cuando las adolescentes tienen su menarquía acuden a otra mujer de su entorno para que les auxilie. De las adolescentes entrevistadas, ninguna mencionó que acudiera a alguna figura masculina para pedir ayuda.

Pese a que hoy en día hay más opciones de productos de gestión menstrual, el más utilizado para contener la sangre menstrual son las toallas femeninas.

Por último, queremos añadir que el estudio de la menstruación y en específico el de la menarquía tiene una gran relevancia ya que es un evento significativo para las mujeres, no sólo es un proceso natural del cuerpo, sino que la cultura, ha incidido en las percepciones que se tienen sobre ella, pesamos que no hay mujer quien no recuerde el día de su menarquia y esto nos hace pensar en cuán significativo fue la experiencia para todas ellas. La menarquía es un acontecimiento que contiene aquellos registros simbólicos atribuidos a la sangre (vida, muerte, impureza, etc.) que se deslizan en significados atenuados con sentidos parecidos

(dolor, incomodidad, etc.). Todas recuerdan el día de su menarquía, dan detalles e incluso recuerdan las emociones y sentimientos experimentados.

3.6. Sobre el aborto

En un sentido general el aborto se entiende como “aquel evento, que verificándose antes de que el proceso de gestación llegue a su fin, tiene como resultado la interrupción de la gravidez, la muerte del producto en gestación y su expulsión fuera del cuerpo del ser que le proporcionaba la fuente de su desarrollo” (Rentería, 2002, p. 90). El aborto puede clasificarse en aborto voluntario o inducido y el aborto involuntario. “La línea que los separa está marcada por el uso o no uso de medios “artificiales⁵²” mediante los cuales se realiza el aborto” (Rentería, 2002, p. 91).

Es el aborto voluntario “el que mayormente genera polémica” (Rentería, 2002, p. 91), pues el aborto involuntario no depende de la intervención artificial, sino más bien es el resultado de múltiples factores naturales por los cuales no pudo llegar a su término el embarazo. Más aún, cuando se cuestiona sobre la opinión del aborto, únicamente se piensa en el aborto voluntario, siendo, que también existe el aborto de manera espontánea.

Rentería (2002) menciona que en el imaginario colectivo las personas hablan del aborto y se imaginan a un médico que materialmente “extrae” del cuerpo de la mujer un producto ya casi formado, en el que incluso se pueden distinguir partes del cuerpo. Sobre ello, consideramos que las personas no sólo imaginan que hay un médico que extrae a un bebé, sino que observan que es de ese modo. Una adolescente menciona que en la escuela le pusieron una película sobre el aborto.

Era una película donde la muchacha trabajaba en una de esas clínicas del aborto [...] la habían contratado en una clínica que era de las mejores de ahí [...] entonces, un día como no había una enfermera [...] de las que ayudaban al aborto, pues ella tuvo que entrar en su lugar y en ese momento tuvo que [realizar] el aborto a una muchacha y ella se dio cuenta cómo le hacían, que les daban una pastilla creo para que hiciera que su cuerpo [expulsara] el bebé y le metían como una aspiradora creo, y era lo que jalaba todo lo del bebé, y entonces, ella vio todo eso y se sintió mal, se sintió mal al ver cómo le quitaban la vida a un bebé y ahí fue donde vi todo eso del aborto. (Danna, p. 212)

Vemos en el relato de la adolescente que no sólo es en la imaginación donde se representa que el aborto es la extracción de un bebé casi completamente formado, sino que hay quienes

⁵² Se entiende por artificial, “todo medio que se distinga del desarrollo natural del embarazo (o que se oponga a él), es decir, que presuponga la intervención humana” (Rentería, 2002, p. 91).

han generado materiales —en este caso— audiovisuales, que permiten al espectador o espectadora observar que es de esta manera como ocurre el aborto y no de otra. Si se observa que un bebé casi formado es extraído, mutilado y desechado, ello invita a pensar que el aborto significa quitarle la vida a un ser humano, posición que encontramos en algunas y algunos adolescentes.

Si se tiene la convicción de que la vida humana se inicia en el momento de la concepción entonces se llega a la conclusión de que el aborto voluntario es el asesinato de una persona. Un adolescente refiere que el aborto está mal porque considera que el aborto es matar a un bebé, y dado que ello es el significado del aborto entonces está mal. El adolescente menciona:

Está mal porque al final estás matando a un bebé, aunque no esté como tal formado lo estás matando, pero si la persona lo quiere hacer pues ya es decisión de ella, pero en sí opino de que está mal acabar con una vida. (Alan, p. 116)

No obstante, observamos que, pese a que el adolescente considera que está mal abortar, el adolescente añade que si una persona desea abortar es su decisión. El argumento sobre la decisión de abortar lo plantea otra adolescente al reafirmar sobre el aborto que: *cada decisión se respeta* (Hannia, p. 124). La visión de que el aborto es malo porque se le quita la vida a una persona se repite en el discurso de las y los adolescentes, una adolescente dice que:

El aborto es algo malo porque, le estás quitando la vida prácticamente [a alguien] que es de tu sangre, porque muchas veces se la quitan porque al no conocerlos pues no se encariñan con el bebé que están haciendo. (Danna, p. 211)

Además, añade la adolescente que es malo *porque es dañino para el cuerpo de la mujer ya que a veces se llega a complicar* (Danna, p. 211). La consideración de que el aborto es malo, según la adolescente, halla su justificación en dos razones; la primera es porque se le está quitando la vida a un ser humano, pero no a cualquier ser humano, sino un ser humano que *es de tu sangre* y la segunda es porque puede causar algún daño al cuerpo de la mujer a quien se le practica el aborto. Sin embargo, la adolescente considera bueno el aborto cuando éste se realiza para poder seguir con la vida que se tiene. Dice la adolescente:

También hay adolescentes que a veces ya saben [cuáles] son las consecuencias de tener un hijo y quieren abortar para ellas seguir con sus vidas. Y eso está bien porque no es como otras muchachas que a fuerzas lo quieren tener, sabiendo que les dan la oportunidad de abortar y todo eso, porque todavía están a tiempo. (Danna, p. 212)

Sobre las dos razones que brinda la adolescente justificando su opinión sobre el por qué es malo el aborto quisiéramos decir, en primer lugar, que la sangre además de ser importante fisiológicamente tiene una significación simbólica y mitológica (Esteva de Sagrera, 2005).

Juan Esteva de Sagrera (2005) menciona que fueron las comunidades arcaicas las que se dieron cuenta de cuán importante era la sangre. Estas comunidades observaron que de los cadáveres no brotaba sangre y los heridos se debilitaban al perder sangre. La conclusión — dice el autor— parecía evidente: “la sangre es la vida, la vida reside en la sangre, que debe ser preservada para conservar intactas las fuerzas vitales.” (Esteva de Sagrera, 2005, p. 2005).

Este brevísimo significado de la sangre nos lleva a pensar que, en el aborto, la sangre que derrama el feto al ser extraído o expulsado es la misma sangre de la madre, la cual debería ser preservada para conservar las fuerzas vitales.

En segundo lugar, sobre lo que la adolescente menciona de los daños al cuerpo de la mujer, puede decirse que cualquier procedimiento médico así como el uso de cualquier medicamento, puede tener consecuencias dañinas para los seres humanos, sin embargo, es el aborto practicado clandestinamente el que ha causado daños permanentes en las mujeres e incluso la muerte, además, “el aborto practicado en condiciones inseguras es un problema social y de salud pública de gran importancia en México” (González de León, 2002, p. 3), las consecuencias de la penalización del aborto trajo consigo problemas de salud para las mujeres, pues pese a su prohibición los abortos eran practicados, no obstante, esto ocurría en lugares no aptos y era practicado por personas no capacitadas. “El aborto es una realidad en todos los países [...] su ilegalización, antes que disuadir a las mujeres de su práctica, sólo consigue convertirlo en hecho clandestino, en un problema de salud pública” (García, 2007, p. 183).

Dado el problema que representó el aborto practicado en condiciones inseguras y debido a la lucha por los derechos de las mujeres⁵³, “en abril de 2007 la Ciudad de México aprobó la despenalización [del aborto] y comenzó a ofrecer el servicio en hospitales públicos e instituciones de salud” (Lamas, 2009, p. 144). Al mes de octubre de 2022, en México, se

⁵³ Marta Lamas en su artículo *La despenalización del aborto en México*, argumenta que la despenalización del aborto en México fue posible debido al impulso de los grupos feministas, el triunfo del Partido de la Revolución Democrática (PRD) en el antes Distrito Federal ahora Ciudad de México, y a la polarización electoral.

permite la interrupción legal del embarazo por decisión de la mujer hasta las 12 semanas de embarazo en la Ciudad de México, Hidalgo, Veracruz, Oaxaca, Baja California, Colima, Coahuila, Guerrero, Quintana Roo, Baja California Sur, mientras que en Sinaloa se permite hasta las 13 semanas de embarazo (Clínicas de Interrupción Legal del Embarazo [CILE], s.f.).

Actualmente en el Código Penal, el artículo 144, establece que el aborto “es la interrupción del embarazo después de la décima segunda semana de gestación” (Código Penal Federal, 2020, p. 38). El Artículo 145 establece que “se impondrá de tres a seis meses de prisión o de 100 a 300 días de trabajo a favor de la comunidad a la mujer que voluntariamente practique su aborto o consienta que otro la haga abortar, después de las doce semanas de embarazo” (Código Penal Federal, 2020, p. 38) mientras que “quien hiciere abortar a una mujer, con el consentimiento de ésta, se le impondrá de uno a tres años de prisión” (Código Penal Federal, 2020, p. 38).

La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) determinó como inconstitucional la sanción con pena de prisión tanto de la mujer o persona gestante, así como a quien le ayude a abortar⁵⁴. (Acción de inconstitucionalidad AI 148/2017). No obstante, el Código Penal mantiene la pena de prisión tanto para la persona a la que se le realice el aborto como para quien lo realice. El artículo 148 excluye de responsabilidad penal en el delito de aborto:

- I. Cuando el embarazo sea resultado de una violación o de una inseminación artificial.
- II. Cuando la salud de la mujer corra peligro.
- III. Cuando el producto presente alteraciones genéticas o congénitas.
- IV. Que sea el resultado de una conducta culposa de la mujer.

No obstante, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos otorga autonomía a cada una de las 32 entidades federativas, por ende, cada entidad puede establecer los criterios

⁵⁴ Se considera también un delito el aborto forzado, en este caso se impondrán de cinco a ocho años de prisión. En caso de que “el aborto forzado lo causare un médico cirujano, comadrón o partera, enfermero o practicante, además de las sanciones que le corresponden [...] se suspenderá el ejercicio de su profesión y oficio por un tiempo igual al de la pena de prisión impuesta” (Código Penal Federal, 2020, p. 38).

específicos para la regulación del aborto, pero, no deben ser incongruentes con las leyes generales.

Como vemos el aborto es legal sólo bajo ciertas condiciones. Además, según el Código penal, sólo se considera aborto a la interrupción del embarazo después de las doce semanas de gestación, esto quiere decir que legalmente la interrupción del embarazo realizada antes de las doce semanas de gestación no es considerada como aborto.

Una vez revisado en términos generales el panorama de la legalidad sobre el aborto, continuaremos con las posturas de las y los adolescentes.

Sobre la opinión que tienen las y los adolescentes podemos decir que hay quienes se colocan en una posición claramente abortista, en esta posición identifican algunas causas bajo las cuales consideran adecuado que una mujer aborte. Un adolescente menciona que se tiene derecho a abortar por tres causas, la primera es cuando no se tiene la estabilidad económica para tener un hijo o una hija, la segunda es, cuando no tiene el deseo de ser madre, y la tercera es cuando una mujer fue violada y derivado de ello quedó embarazada. El adolescente menciona:

Una parte para mí importante es, si no tiene la estabilidad económica para mantener un hijo no lo haga o si no quiere un hijo la verdad es que prefiero que aborten a que lo dejen en la calle a un niño que pues no tiene padres y tampoco tiene esperanza en ser alguien en la vida. También ocurre lo mismo cuando las mujeres son violadas por asaltantes o secuestradores, nada más las dejan embarazadas y sinceramente yo siento que esto es algo demasiado cruel, pero pues en realidad sucede y pues en ese caso todas esas mujeres que hayan pasado por esa situación tienen el derecho de abortar gracias a que, para empezar, ni siquiera fue su decisión de ser violadas y tampoco tienen la obligación y sinceramente siento que para mí es lo más efectivo. (Joshua, p. 107)

El adolescente refiere en todo momento a las causas que subyacen al aborto desde la perspectiva de la mujer porque es ella quien *en realidad toma la decisión más importante porque que en ella surge el [proceso] del embarazo* (Joshua, p. 107). Sin embargo, a pesar de que el adolescente piensa que la decisión pertenece a la mujer, existen casos en donde la mujer es obligada a abortar.

Por otra parte, además de las causas económicas que pueden impedir que se le dé una vida digna al bebé hay quienes opinan que una persona que no se encuentre preparada psicológicamente para tener un hijo o una hija puede abortar. Una adolescente nos dice que:

Estoy de acuerdo con [el aborto], ya que muchas personas no están en condiciones de tener hijos tanto económica como psicológicamente. (Zoé, p. 220)

Otra adolescente menciona que el tema en cuestión es difícil. La adolescente dice:

Esa es una pregunta difícil⁵⁵ porque yo todavía el año pasado estaba completamente en contra, mi opinión era como: “a menos que haya sido porque haya pasado a la fuerza no debería de haber un aborto”, pero lo he estado como pensando y opino que si una persona no quiere hijos pues tampoco es como que los deba que tener a la fuerza porque eso lleva como a muchas peleas y muchos problemas para el hijo y situaciones así complicadas. Pienso que antes yo era más cerrada a lo que pensaba, o sea, era como muy “no, pues es esto y para mí va a ser eso”, pero una vez hablé con una de mis amigas y me dijo: “no pues yo sí estoy a favor por esto, por esto y por esto” y fue como que me puse a pensar y dije no pues sí, sí tiene razón. (Tania, p. 135)

La adolescente menciona que anteriormente estaba en contra del aborto, y sólo bajo una condición estaba de acuerdo, se entiende que sólo estaba de acuerdo con que una persona aborte si su embarazo fue producto de una violación. Sin embargo, tras platicar con una amiga y conocer su perspectiva, ella cambió de opinión y ahora considera que una persona puede tener el derecho de abortar simplemente por no desear ser madre.

Otra adolescente afirma estar a favor del aborto si el embarazo es producto de una violación, pero si no es así entonces considera malo que una persona aborte por el hecho de no quererse hacer cargo de su hija o hijo.

Si fuiste víctima de abuso sexual y deseas abortar, estoy totalmente de acuerdo, pero si solo lo haces por gusto para no hacerte cargo de tu hija o hijo pues qué lástima por esas personas, a mi punto de vista lo considero mal. (Frida, p. 155)

Además, se percibe un alto grado de desaprobación al mencionar “que lástima por esas personas”. Por otro lado, una adolescente menciona que la decisión depende exclusivamente de la mujer, y nadie tiene derecho a opinar.

Creo que debería ser legal, bueno yo estoy más en la decisión porque muchas veces creo que ese tema es como dice mi abuelito, muy en la familia es como, “no abras las piernas”, y es lo que le digo que muchas veces los métodos anticonceptivos no son cien por ciento efectivos y no sabemos la situación, entonces yo estoy más de acuerdo en la decisión que elija cada mujer porque al final de cuentas la que lo va a tener y la que va a estar gestando eso es la misma mujer, no debería haber una opinión por así decirlo de las demás personas, y del hombre aunque él lo haya hecho no le da ningún derecho sobre el cuerpo de una mujer. (Valeria, p. 145)

La adolescente relata la postura de un integrante de su familia, específicamente la del abuelo. Ante esta postura ella se coloca en contra mencionando que el embarazo a veces puede ocurrir por una falta de efectividad de los métodos anticonceptivos.

⁵⁵ La pregunta a la que se refiere es: ¿qué opinas sobre el aborto?

Sobre los métodos anticonceptivos, otro adolescente menciona que aquellos que los conocen y aun así no los utilizan, no tienen el derecho a recurrir al aborto, pues el embarazo fue consecuencia de sus acciones.

No estaría un poco a favor porque si la gente sabiendo que, existen métodos para no tener un bebé y aun así no ocupándolos pues sí sería un poco ¿para qué vas a hacer aborto si fue tu propio error el hecho de que no utilizaste ningún tipo de condón? También por eso sirve mucho la educación sexual. (David, p. 183)

Al aludir a la educación sexual como medio para evitar que las personas aborten por el simple hecho de no desear tener un hijo o una hija, se observa que el adolescente piensa en una educación sexual preventiva, es decir, aquella que tiene como función prevenir los embarazos, no una educación sexual que muestre las condiciones de posibilidad que tienen las personas para que una vez se hallen embarazadas, puedan decidir si quieren tener al bebé o no.

Por otro lado, un adolescente menciona que: *si ambas partes están de acuerdo está bien el aborto* (Ángel, p. 162). De las opiniones que las y los adolescentes expresaron ésta es la única que toma en consideración a las dos personas implicadas en un embarazo, es decir, toma en consideración la participación del hombre. El adolescente plantea que el aborto está bien, si las dos personas implicadas están de acuerdo en que así sea, y no por una decisión unilateral. Pareciera ser que el aborto en sí mismo es una cuestión que únicamente les atañe a las mujeres, pues es el cuerpo de ellas que tendría que ser intervenido si se decide abortar. Pocos estudios hay al respecto de la perspectiva sobre el aborto desde un hombre que al no ser en su cuerpo donde se produjo el embarazo, no pudo evitar el aborto.

Además, consideran que el aborto debería ser legal ya que no se puede obligar a nadie a tener un hijo. Dice una adolescente:

Creo que debería de ser pues legal, ya que no puedes obligar a nadie a tener un hijo y si no es tu decisión creo que está correcto puesto que es tu cuerpo y la que lo va a traer cargando eres tú y nadie más, entonces para mí sí debería ser legal. (Catherine, p. 249)

En este caso, la adolescente menciona que el aborto debería ser legal, no importa cuál sea la causa que subyace al aborto, no se le debe obligar a nadie a llevar a término su embarazo.

En síntesis, vemos que las y los adolescentes son divergentes hay quienes piensan que el aborto es malo porque para ellos y ellas, las mujeres que se embarazaron tenían el conocimiento de las consecuencias de sus actos por ende no se justifica el hecho de que

deseen no tener al bebé. También hay quienes consideran que sólo bajo ciertas condiciones debería estar permitido abortar, predominantemente si el embarazo se produjo por una violación, o bien, por las condiciones económicas y psicológicas de los progenitores, y por último hay quienes piensan que si la mujer decide abortar es condición suficiente para llevar a cabo el aborto.

De esta síntesis de opiniones, queremos precisar que las adolescentes opinan del aborto que:

- Cada persona puede poseer una opinión sobre el aborto, es decir, “cada persona decide si está a favor o en contra” (Hannia, p. 123).
- El aborto debería ser legal.
- La mujer puede tomar la decisión de abortar porque es ella en quien ocurre el embarazo.
- El aborto podría practicarse:
 - Cuando no se tienen las condiciones económicas para mantener al bebé.
 - Cuando no se tienen las condiciones psicológicas para criar un bebé.
 - Cuando una persona no quiere tener hijos.
 - Cuando se es víctima de una violación.
 - Cuando la decisión es tomada conscientemente por la mujer, es decir, sin que sea presionada por terceros.
 - Porque cada uno decide qué hacer con su cuerpo.
- El aborto no debería practicarse:
 - Si sólo se realiza para no hacerse cargo del bebé.
 - Debido a que implica quitarle la vida a un ser humano.
 - Porque dañino para el cuerpo de la mujer.

Por su parte, los adolescentes sostienen que:

- El aborto está mal, pues significa matar a un bebé. Matar a un bebé es algo malo.
- No estoy a favor ni en contra del aborto.

- Cada persona es libre de decidir si desea o no abortar.
- Es la mujer la que toma la decisión de abortar, pues ellas pueden hacer lo que deseen con su cuerpo.
- El aborto podría practicarse:
 - Cuando no se tiene la estabilidad económica para mantener al bebé.
 - Cuando se es víctima de una violación.
 - Si ambos progenitores están de acuerdo.
- El aborto no debería practicarse:
 - Debido a que las personas conocen los métodos anticonceptivos (ello implica entonces, hacerse cargo de las consecuencias de no haber utilizado un método anticonceptivo para no embarazarse).

Sobre estas precisiones queremos señalar que tanto hombres como mujeres adolescentes tienen algo que decirnos sobre el aborto, en ellos y ellas se hallan argumentos que denotan que están a favor del aborto como argumentos que denotan que están en contra.

Ambos sexos están de acuerdo en que un aborto podría practicarse si la mujer fue víctima de violación, ambos sexos también expresan la idea de que el aborto significa quitarle la vida a un ser humano, es decir, significa el asesinato de un bebé. También consideran que es la mujer quien toma la decisión sobre abortar, pues ella es quien se embaraza, y es el cuerpo de ella el que, digamos, se ve afectado. Otro punto de coincidencia en opiniones de las y los adolescentes es que el aborto podría practicarse si no se tienen las condiciones económicas para mantener al bebé. Por último, ambos sexos consideran que cada quién es libre de tomar la decisión de abortar si así lo desea.

Llama la atención que son los hombres quienes consideran a ambos progenitores para poder tomar la decisión sobre llevar a cabo un aborto. Uno de los argumentos a favor del aborto que quizá más fuerza tiene es el de darle la libertad de decidir a la mujer si desea abortar, pues es ella quien, en todo caso, lleva en el vientre al bebé. Si todos tenemos la libertad de poder decidir sobre nuestro cuerpo, entonces, las mujeres tienen la libertad de abortar si así lo desean. No obstante, habría que preguntarse qué implica para un hombre el no poder tener la capacidad, en algunos casos, de impedir un aborto. Puede haber casos en

que alrededor de un embarazo, haya por un lado una mujer que quiere abortar, y por el otro lado, el hombre que desea tener al bebé, en estos casos sería interesante preguntarse ¿qué implica emocional, psicológica, y socialmente para aquel hombre que desea tener al bebé?

Relativo a lo anterior, encontramos en los hombres la opinión de que no están a favor ni en contra porque “las mujeres pueden hacer lo que quieran con su cuerpo” (Víctor, p. 190). También encontramos una opinión que no se vio reflejada en el discurso de las mujeres en la que un adolescente expresa su aversión al aborto, ello deriva de que —dice el adolescente— si las personas conocen los métodos anticonceptivos y no los utilizan entonces tienen que hacerse cargo de su “propio error” (David, p. 183). Estas dos opiniones no fueron encontradas en el discurso de las mujeres.

Por último, los argumentos que fueron expuestos únicamente por las mujeres son que el aborto debería ser legal. También, por un lado, mencionaron que el aborto podría practicarse: si no se tienen las condiciones psicológicas para criar un bebé, si no se quiere tener hijos o hijas, y si la decisión es realmente tomada por la mujer y no es forzada a ello, por otro lado, mencionaron que el aborto no debería practicarse, si sólo se realiza por no hacerse cargo del bebé y porque puede dañar el cuerpo de la mujer.

3.7. Sobre la masturbación

Hemos remarcado que el abordaje la sexualidad humana ha sido, predominantemente, biológico. Esto implica que la sexualidad humana se entiende como aquella que permite la reproducción de la especie en términos biológicos, sin embargo, la sexualidad humana no sólo tiende a la reproducción, incluso, la reproducción muchas veces queda subordinada al placer.

En este apartado analizaremos la práctica de la masturbación, veremos algunos significados que se le han atribuido y analizaremos cuál es la opinión de las y los adolescentes respecto de ella.

Actualmente la masturbación se ha mirado como una actividad que beneficia a las personas, incluso se ha criticado la represión contra su práctica ya que su prohibición implica una restricción al derecho al placer, y esta restricción incide en el tema de los derechos humanos, o sea, el derecho al ejercer una sexualidad libre que implica al placer. Sin embargo,

también “ha sido, y sigue siendo, una conducta tabú para muchas personas. Desde la religión judeocristiana fue perseguida durante siglos por separarse del objetivo central de la sexualidad humana: la procreación” (Sierra, Perla & Gutiérrez-Quintanilla, 2010).

Para Wilhelm Reich (1974) la masturbación es “la simple expresión de la tensión sexual corporal y mental en el organismo juvenil [...], reposa en la tensión de un órgano, tensión que puede ser suprimida por el frotamiento (p. 38). Diríamos que la masturbación permite liberar la tensión y esta liberación resultaría benéfica para los seres humanos.

Si bien, la masturbación es una práctica que libera la tensión y por ende se podría considerar una práctica “saludable”, muchos adolescentes pueden temer “a perjudicar su sistema genital o convertirse en impotentes sexuales” (Reich, 1974, p. 40), sin embargo, a la par que tienen preocupaciones sobre su práctica, la consideran como buena porque permite la autosatisfacción. Una adolescente menciona que:

En realidad, es en parte bueno porque te satisfaces a ti mismo ¿no?, y a parte no porque ... o sea, nada más te lo haces, pero sin pensar en las consecuencias que tienes, o sea, por ejemplo, si tienes las manos todas sucias y todavía haces eso entonces ... te provoca una infección, o sea, te estás provocando una infección, y a ti eso pues no te interesaría porque no sabes sus consecuencias que tendría, o sea, para mí es parte bueno y parte malo porque no sabrías cómo cuidarte y todo eso. (E.11.M, p. 200)

Observamos que para la adolescente hay una doble valoración que le atribuye a la masturbación, por un lado, sería buena porque produce satisfacción y, por otro lado, se convierte en una mala práctica si no se tienen las medidas necesarias para evitar cualquier tipo de complicación, una infección, por ejemplo.

Por otro lado, un adolescente menciona que la masturbación tiene ventajas y desventajas, ambas las ubica en un nivel médico. Además de que la considera como algo normal.

Es algo muy normal que hasta donde yo sé puede tener beneficios y desventajas. Creo que uno de los beneficios para los hombres es que baja el riesgo de cáncer de próstata o algo así, no recuerdo y alguna desventaja, es... pues creo que disminuía la sensación sexual o algo así. (Ángel, p. 163)

En lo mencionado por el adolescente, podemos observar que ubica desventajas y beneficios sólo en los hombres, no menciona estas desventajas y beneficios en lo que atañe a la masturbación de las mujeres.

Es importante que, aunque a las y los adolescentes no se les quiera hablar sobre la masturbación, podría ser que por medio del Internet encuentren información que les haga investigar más sobre el tema. Una adolescente narra que fue a través de Internet donde vio por vez primera la palabra masturbación. Al desconocer su significado posteriormente realizó una investigación para conocerlo. El problema al que nos enfrentamos es que en el Internet no hay filtros sobre la información que se puede encontrar. Todas las personas, pero en específico las y los adolescentes podrían encontrarse información que no es adecuada ni es verdadera.

Pues pienso que no es algo malo, pero no es como algo muy recurrente. [Nadie me ha hablado sobre este tema] pero sí lo conozco [por] Facebook fue como que yo andaba navegando normal y vi una publicación acerca de eso, o sea, que decía la palabra y yo dije como “no sé qué es”, entonces lo busqué y ya, lo busqué por Internet... Fue cuando iba en segundo de secundaria. (Tania, p. 134)

La adolescente dice, además, que la masturbación no es mala, pero, se entiende, que no es algo que realice recurrentemente.

Por otro lado, una adolescente menciona que es algo natural, y que todos en algún momento determinado de la vida lo van a realizar. Sin embargo, ésta es una práctica que debe realizarse en privado, y además de realizarse en privado, no se debe comentar con otras personas. Aunque todos en algún momento de su vida lo realicen, debe de mantenerse oculta su realización.

Siento que siempre en algún momento de tu vida lo vas a hacer siento que es como algo muy íntimo que no se lo tienes que contar a nadie o así de ¡Ay oye hoy me masturbé! O algo así siento que es como algo natural de ti, tal vez cuando apenas estás experimentando tu sexualidad y tu cuerpo también. (Aline, p. 174)

La masturbación también la entienden como una práctica que permite el conocimiento del cuerpo. A través del conocimiento y reconocimiento del propio cuerpo, puede una persona darse cuenta de las posibilidades y las formas en la que sienten placer, y de esta manera llegar al orgasmo.

Pues que es algo bueno para uno mismo porque empiezas a conocer tu cuerpo, empiezas a conocerte y este... vas sabiendo cómo eres en ese aspecto de la masturbación o algo así, y bueno yo opino que eso está bien, pero no en exceso. (David, p. 184)

El adolescente añade que, la masturbación a pesar de ser buena no debe realizarse en exceso, ya que, en su construcción del significado de la masturbación, ésta puede ser adictiva.

Hemos observado que la mayoría de las y los adolescentes consideran que la masturbación es considerada positivamente, aunque con ciertas limitantes. Por otro lado, una adolescente considera que es algo innecesario:

Sé qué es ¿no?, pero la verdad no entiendo para que lo hacen, siento que es algo innecesario, la verdad no le encuentro la gracia a eso. [Me han hablado de este tema] pero ha sido como en forma de humor con mis amigos y con unas amigas que tengo, pero así muy en serio no, y que lo haya visto tampoco. [Me decían] que ya se iban a hacer una paja o algo así... [mis amigos] hombres nada más. (Hannia, pp. 122-123)

La adolescente no la considera buena⁵⁶, es más, no sólo no es buena, sino que es innecesaria. Además, en su contexto de amigos la masturbación era un tema más como de burla.

En síntesis, la masturbación —dicen las y los adolescentes— es buena porque es a través de ella que pueden satisfacerse a sí mismos. También lo es, porque permite que las personas conozcan su cuerpo. Piensan además que es algo normal y que su práctica trae consigo ventajas y desventajas. Ubican que una ventaja es menor riesgo de cáncer de próstata y una desventaja es que por su constante práctica disminuye la sensación de placer.

Pese a que consideran la masturbación como positiva también existe la preocupación de causar daño al cuerpo derivado de una infección o alguna otra causa, además consideran que no debe realizarse en exceso.

Expresan que en algún momento de la vida cualquier persona se masturbará, dado que es normal y natural, no obstante, mencionan que es algo que debe hacerse en privado y además no debe comentarse que se realizó.

En general la mayoría tiene una percepción positiva de la masturbación, aunque algunos consideran que hay consecuencias negativas al realizarla. En la masturbación se acentúa la satisfacción dejando en segundo término lo relacional, implica la exploración del propio cuerpo —como dice un adolescente— la cual que permite el autoconocimiento. Hay también quien la considera negativa e innecesaria por ello no logra entender por qué algunas personas la practican. Por otro último —como veremos en el siguiente apartado— uno de los medios que se utilizan como acompañamiento de masturbación es la pornografía.

⁵⁶ Se utiliza el adjetivo *buena* porque las respuestas dadas por las y los adolescentes sobre el cuestionamiento de opinión de la masturbación se dicotomizó entre una consideración buena y mala.

3.8. Sobre la pornografía

Desde su aparición, la pornografía ha sido objeto de debate (Sullivan & Mckee, 2015 como se citó en Ballester & Orte, 2019). Hay quienes la defienden como modalidad de la libertad de expresión y quienes la critican por su vinculación a la explotación del cuerpo de la mujer (Ballester & Orte, 2019).

Aunque la pornografía ha existido desde hace miles de años, su forma, contenido y modo de distribución han cambiado. La pornografía que distribuye hoy en día a través de Internet puede llamarse *la nueva pornografía*, que se diferencia de la *pornografía convencional*.

La pornografía convencional se basa en imágenes impresas o filmaciones, distribuidas por canales ilegales o por las distribuidoras de revistas, con venta en *sex-shops* o en comercios de diversos productos [...]. La dificultad de acceso, así como el coste de las imágenes, la exposición de quien la adquiere, además de otros factores, limitaban su impacto. La nueva pornografía distribuida por internet, modifica la distribución. (Ballester & Orte, 2019, p. 12)

Según los autores citados puede hablarse de *nueva pornografía* a partir de cinco atributos que la caracterizan: el primero es la *calidad de la imagen*, la cual es en comparación a la pornografía convencional mejor; abandona la distribución de imágenes en formato jpg, el segundo es que es *asequible*; la oferta mayoritariamente es gratuita, el tercero es que es *accesible*; las dimensiones de la oferta son aparentemente ilimitadas, el cuarto es que es *sin límite*, que se refiere a que no tienen límite de las prácticas sexuales, éstas van desde las más convencionales hasta las de alto riesgo o incluso prácticas ilegales, el quinto y último es que es *anónima*⁵⁷ o *con intensa interactividad*; pueden encontrarse distintos niveles de interactividad, desde la mínima interacción que podría decirse que es la visualización de filmaciones, hasta la relación cara a cara a partir del contacto a distancia (Ballester & Orte, 2019).

Si reflexionamos sobre las características de la *nueva pornografía* podemos concluir que es más fácil que la población en general —que cuenta con acceso a Internet—, tenga

⁵⁷ Consideramos que el anonimato que ofrece el Internet es relativo, pues se sabe que con la dirección IP pueden ser identificados los dispositivos electrónicos.

acceso a contenidos pornográficos, y, sobre todo, que las y los adolescentes tengan el acceso a dichos contenidos.

El debate sobre la pornografía también lo encontramos en el discurso de las y los adolescentes, llama la atención que cuando se pregunta la opinión acerca de la pornografía hay una forma dicotómica de pensarla que alude a términos morales, ya sea que se piense que es buena, o bien, que es mala.

Por un lado, uno de los adolescentes la cataloga como buena cuando las personas que participan en un acto sexual dan su consentimiento para que sea publicada. Además, alude a un tipo de pornografía en particular, la cual es aquella en la que se muestra una relación sexual heterosexual. Según el adolescente las personas que participan en la elaboración contenidos pornográficos establecen un contrato, es decir, se deriva del instrumento de la producción. Es la regulación del trabajo a través de una relación en donde dos partes acuerdan una serie de consideraciones, que en este caso se extiende o desplaza hasta la sexualidad.

Está bien [cuando es] publicada con consentimiento de ambas personas tanto de la mujer como del hombre. Existen las famosas empresas de pornografía, en éstas pues la chava está consciente sobre lo que hace y está consciente de que va a ser publicado, por lo tanto, eso no tiene nada de malo si es un contrato. (Joshua, p. 108)

Por otro lado, la pornografía se cataloga como mala cuando no hay consentimiento de alguna de las partes en la publicación del contenido pornográfico, o bien, porque refuerza estereotipos de la mujer y además puede causar adicción.

Si por ejemplo a medio acto sexual el chavo quiere grabar y primero para empezar si lo hace a escondidas creo que ya se puede llegar a considerar como un delito y si la chava aceptó a que grabaran y que no lo subieran también siento que sería un delito, es una violación a la privacidad (Joshua, p. 108). Los niños crecen con una mentalidad que la mujer es perfecta o algo así, cuando no y también siento que es muy vicioso, [...] en verdad ocurre esto de que es vicioso; que lo consumen mucho, bueno lo ven mucho, bueno sí siento que es malo. (Aline, p. 172)

La adolescente menciona que son los niños u hombres quienes se ven mayormente afectados, ya que crecen con la mentalidad de que la mujer es *perfecta*, sin embargo, lo anterior sugiere, que también las niñas o las mujeres consideran que los cuerpos que se les presentan en la pornografía son, efectivamente, perfectos. Lo que queremos decir es que tanto los hombres como las mujeres pueden llegar a considerar que los cuerpos que aparecen como objeto de consumo en la pornografía son perfectos. Quisiéramos añadir que además de estos cuerpos *perfectos* que dicen los adolescentes que aparecen en la pornografía, también podemos

encontrar determinadas prácticas que son nocivas para las personas que en ellas participan y por ende potencialmente nocivas para aquellos o aquellas que quisieran emularlas.

Dentro de la categorización *mala* de la pornografía se puede decir que hay “niveles”, para un adolescente no es lo mismo, por ejemplo, la pornografía entre personas que consintieron una relación sexual pero no consintieron la publicación de algún vídeo, que la pornografía infantil.

Una rama de la pornografía que es demasiado importante es la pornografía infantil. Se escucha demasiado mal, pero la realidad es que en cualquier momento puedes llegarte a topar en las páginas de pornografía infantil y tú ni en cuenta gracias a que pues hay veces que tapan la cara, para mí las peores cosas que pueden llegar a existir es la pornografía infantil ¿por qué?, porque como su nombre lo dice están abusando de un infante que pues no tiene ni idea de lo que está pasando y ... ¿cómo se puede decir? Le están quitando la inocencia al pobre niño o pobre niña entonces siento sinceramente que la pornografía infantil es de las peores cosas que pueden llegar a existir. (Joshua, p. 108)

Es importante poner en relieve la facilidad con la que puede ser vista la pornografía infantil, es decir, en el relato del adolescente pone de manifiesto que de algún modo ha observado pornografía infantil, sin la intención quizá, pero es un hecho que este tipo de contenido — que constituye un delito— puede ser difundido fácilmente a través de Internet. En el año 2013 en México, “fueron detectadas al menos 12 mil 300 cuentas de Internet personales, desde las cuales se difunde pornografía infantil, ya sea fotografías o vídeos, lo que pone a México como el primer lugar mundial en este tema” (García & Colmenares, 2015, p. 24), la pornografía infantil es considerada efectivamente un delito, pues en ella ocurren una serie de abusos físicos y psicológicos e incluso ocurren violaciones de menores.

Por otro lado, la pornografía se llega a categorizar como mala ya que es una manera falsa en la que se muestra una relación sexual.

La pornografía para mí es, por así decirlo, algo malo, digo, o sea, creo que a la gente le ha enseñado una idea falsa de lo que es el sexo y cómo debe de ser; de igual manera los niños y las personas que lo ven cuando comienzan... pues sí a consumirlo como le digo tienen esa idea y cuando realmente llega a suceder algo así, se dan cuenta que es pues una idea errónea, que no es como lo esperaban y de alguna forma eso es como... ¿cómo podría decirse?... una insatisfacción. (Catherine, p. 249)

Una cuestión importante, sería reflexionar que como a las y los adolescentes no se les enseña a profundidad lo que implica una relación sexual, por ende la pornografía puede ser un medio por el cual intenten aprender cómo es que se realiza.

[La pornografía] no se podría parecer a la realidad, pero pues luego sí se puede llegar a aprender algo y ya, en sí no sabría decir si está bien o mal ahí si no sabría una opinión de eso. (Alan, p. 116)

Vemos que, según el adolescente, se puede aprender por medio de la pornografía, pero no todo, sólo algunas cosas, aunque parece ser claro que no se parece a la realidad.

Otra cuestión importante es que incidentalmente se puede tener acceso a la pornografía a través de los medios digitales, una adolescente relata que:

En un momento yo estaba en un grupo, en un grupo así de amigos, o bueno de una amiga, una amiga me metió, pero yo no conocía a los demás y empezaron a mandar videos como de ese tipo, pero pues ya hasta ahí quedó porque me salí. (Tania, p. 135)

Otra adolescente menciona haber vivido una experiencia similar de encontrarse con contenidos pornográficos de manera accidental, la adolescente relata que ella *estaba buscando videojuegos* (Valeria, p. 147), y fue de pronto que le salió una publicidad con contenido pornográfico. La adolescente menciona que eso ocurrió cuando tenía la edad de nueve años, un estudio revela que “la edad a la que accede la población adolescente por primera vez a la pornografía es cada vez más baja” (Save the children, 2020, p. 21) esto puede ser así debido a la tecnología. Anteriormente era más difícil de acceder a ella porque se encontraba en determinados lugares como puestos de revistas, video centros o en puestos de comercio informal, hoy en día desde una computadora y en la intimidad del hogar puede cualquier persona buscar pornografía sin estar expuesto a la mirada pública, o bien, no necesariamente pueden buscarla y sin embargo les aparece a través de los medios de comunicación digitales.

La misma adolescente considera que la pornografía no debería ser tan visible debido a que presenta las prácticas sexuales como algo que no coincide con la realidad. Menciona que:

Creo que no deberían estar esos videos. Obviamente uno como adolescente empieza a investigar porque sí en algún momento también me salieron esas páginas, pero siento que no debería haber eso, porque los hombres se van mucho a la imaginación y mucho a que eso debería pasar en ese momento, cuando pues no es así, como dicen que todo eso es más como una actuación, entonces a mí no me gustaría que estuvieran como esos temas, esos videos tan... como se podría decir... tan... este... cómo se dice... se me fue la palabra. Exacto tan visibles, siento que se van a una actuación a lo que en verdad pasa en ese momento. (Valeria, p. 146)

Valoraciones negativas sobre pornografía las podemos encontrar cuando una adolescente menciona que ésta *sólo te trastorna la mente* (Frida, p. 155), mientras que a otra adolescente le oímos decir: *¿Una opinión? Bueno como tal pienso que es algo asqueroso; es algo para mí asqueroso la verdad* (E.11.M, p. 199).

Según un adolescente la pornografía es algo normal, siempre y cuando no interfiera con la vida.

Supongo que es algo normal, pero si ya interfiere en tu vida personal y hay personas que ya este... piensan que tener una relación sexual es como un video ya está mal visto porque se está interfiriendo en cómo ves las cosas y en cosas que realmente no son como te lo pintan. (Ángel, p. 163)

Cuando el adolescente menciona que *no interfiera en la vida*, se refiere a que el pensamiento no debe confundir lo que ve en la pantalla con lo que pasa en la realidad. Parece ser que hay una conciencia de que las formas de representación de las relaciones sexuales en los videos pornográficos no muestran de manera real lo que acontece en el momento que una persona mantiene relaciones sexuales.

Por otro lado, un adolescente menciona que las personas que ahí aparecen dejan de ser sujetos para convertirse en objetos de consumo.

Es algo que en lo personal no me gusta ya que sirven los cuerpos como si fueran un objeto con el cual te puedes divertir y los graban para que las demás personas lo puedan ver. (Victor, p. 191)

Para el adolescente no es de su agrado la pornografía por la valorización que considera que se les da a las personas que ahí aparecen. Similar a este planteamiento, una adolescente menciona que la pornografía es más una relación mercantil, y como toda relación mercantil hay explotación. En toda relación mercantil hay una venta de fuerza de trabajo que genera la plusvalía que obtiene el propietario privado, sin embargo, lo que aquí ocurre es una venta de fuerza de trabajo de índole sexual. Las personas que trabajan en la industria pornográfica venden el cuerpo, que deja de ser cuerpo y se convierte en una mercancía de consumo.

Bueno, por lo que he leído se supone que muchas mujeres han estado en contra, que ya han sido parte de ello y es como que las explotas y pues prácticamente son como relaciones pagadas se puede decir así, entonces no estoy de acuerdo con la pornografía. (Zoé, p. 221)

Ella alude a que algunas de las mujeres que han sido parte de la industria pornográfica —en su rol de actrices— y posteriormente lo han dejado de ser, han expuesto la explotación sufrida.

Otra adolescente, en primer lugar, emite que no sabe si la pornografía es buena o mala, sin embargo, después expresa que es mala.

Pues no sabría si darle una opinión buena o mala, porque pues, aunque hay personas que no la visualizan, pues ya nos imaginamos, con la palabra ya nos imaginamos que es todo lo de la sexualidad, y que sabemos que no son personas que lo hacen porque se amen o sea lo hacen por dinero porque les pagan por hacerlo ¿no? No sabría si es malo o bueno. [Si he visto pornografía] mis papás [me han hablado sobre pornografía]... me han dicho que es algo malo, que no es bueno hacer eso porque pues

esas personas no están relacionadas, o sea, relacionadas en pareja o algo así, que nada más lo hagan con esa persona, y me han dicho que es malo, que sólo lo hacen por lo mismo que les pagan, de ganar dinero y todo eso, pero que está mal porque una persona sólo debe tener relaciones con su pareja. (Danna, pp. 212-213)

La adolescente menciona que la pornografía es mala porque las personas que aparecen manteniendo una relación sexual no se aman. Esta valoración sobre la pornografía menciona la adolescente, se deriva de lo que sus padres le han dicho, a saber, que es algo malo porque las personas que ahí aparecen no tienen una relación amorosa. A través de este planteamiento podemos deducir que no sólo en el ámbito de la pornografía sino en general, a la adolescente se le ha enseñado que para mantener una relación sexual necesita haber una relación erótico-afectiva entre las personas, y además su decisión de mantener una relación sexual debe estar motivada por el amor. Así entonces, una relación sexual sin amor estaría mal.

La pornografía puede servir —dice un adolescente— para propiciarte placer. A través de la visualización de la pornografía las personas pueden sentir placer.

Diría que una página o una red, en donde desquitas tu erotismo⁵⁸ ahí, tú solito, pero entonces te hace sentir placer, entonces, eso te ayuda, la pornografía, te ayuda ya que al sentir placer no está mal. Simplemente, es una necesidad, diría yo que humana. Siendo sincero, sí [he visto pornografía]. (Alex, p. 230)

El adolescente percibe la pornografía como buena porque considera que el placer es bueno, si el placer es bueno, y la pornografía ayuda a sentir placer, entonces la pornografía es buena.

Por último, queremos rescatar que es común que en la escuela las y los estudiantes compartan materiales pornográficos. La adolescente nos narra que ella vio pornografía con un grupo de amigos dentro de un salón de clases. La razón por la cual ella quiso observar es porque tenía curiosidad de cómo era.

Siendo sincera sí, [he visto pornografía] creo que cuando estaba en la secundaria porque tenía curiosidad, no lo vi sola, creo que lo vi con amigos con compañeros, obviamente no con todos, sino que éramos un grupo, pero sí, creo que fue esa vez... éramos cuatro, eran dos niños y mi amiga y yo... De hecho, mi amiga, en ese tiempo siempre ella llevaba su teléfono entonces lo buscó en Facebook, creo que no era porno como tal, o no sé, pero sí eh... fue como muy no sé, ya sabe cómo a veces son los niños como ¡ay! Como si fuera la gran cosa o esas cosas, entonces no sé a ellos qué les pasó, pero como que les dio un ataque de risa, y se pusieron... bueno fue incómodo porque ellos se pusieron rojos, y bueno, nosotras también porque fue algo muy incómodo, no fue ni chistoso ni nada, pero sí fue raro... estábamos en el salón, no estábamos haciendo nada y se nos ocurrió porque fue la idea de todos y ya. (Aline, p. 173)

⁵⁸ El adolescente entiende erotismo como sinónimo de excitación.

En la experiencia que narra la adolescente hay varias cuestiones que nos interesa resaltar a fin de hacerlas más evidentes. En primer lugar, vemos lo accesible que son los contenidos pornográficos para las personas. La adolescente menciona que fue a través de la plataforma Facebook como ellos buscaron pornografía. Facebook es una red social que permite a los individuos mantener comunicación y como hemos observado, permite también la difusión de contenidos pornográficos. En segundo lugar, el observar pornografía es una actividad que no siempre se mantiene en privado. En tercer lugar, es en el interior de las escuelas donde puede ocurrir que las personas compartan contenidos pornográficos.

De lo que las y los adolescentes refieren sobre la pornografía podemos decir que es *asequible*, es decir que, la oferta mayoritariamente es gratuita (Ballester & Orte, 2019). No se necesita pagar por ella. Se puede observar pornografía a través de Facebook, o bien, puede ser que a las y los adolescentes les aparezca en el Internet en páginas cuyo contenido es de otro orden como lo son páginas de videojuegos.

Algunos adolescentes cuando piensan en la pornografía la catalogan como buena o mala. Según sus opiniones sería buena cuando el material se publica con el consentimiento de las partes. Es mala cuando las personas que protagonizan los vídeos no están de acuerdo en que el vídeo sea publicado y sin embargo se publica. Lo peor que consideran que puede haber en la industria pornográfica es la pornografía infantil porque —dicen— en ella hay un abuso de un menor.

Es mala, también, porque promueve una idea falsa de lo que es una relación sexual. La idea falsa que promueve la pornografía incide en el momento de mantener una relación sexual, esta idea crea una expectativa sobre los comportamientos y cuerpos de las personas, mismos que muchas veces no se logran cumplir, el incumplimiento de las expectativas puede producir alguna insatisfacción. Las adolescentes consideran que son sobre todo los hombres los que se crean una idea falsa o forman expectativas de lo que una mujer debe hacer y cómo una mujer debe verse, no obstante, los adolescente hombres manifiestan que saben que lo que observan no es ni se parece a lo que acontece en la realidad al momento de mantener una relación sexual.

Consideran que la pornografía es mala, además, porque las personas que mantienen relaciones sexuales no tienen un vínculo erótico-afectivo y por tanto practican relaciones sexuales sin un vínculo amoroso de por medio.

Un adolescente menciona que la pornografía promueve una cosificación de las personas, por ello, afirmó que no le gusta. En esta declaración hecha por un adolescente, no hubo una opinión con juicio de valor, simplemente destacó una característica que él logró observar y que es debido a ella por la cual prefiere no consumirla. Otra adolescente refirió no estar de acuerdo con la pornografía por la explotación de las personas que se ha evidenciado mayoritariamente por mujeres que en algún momento trabajaron en ella.

Pese a que la pornografía muestra una idea falsa, se puede llegar a aprender de ella —dicen los adolescentes— pues resulta evidente que, si a las y los adolescentes no se les orienta sobre lo que conlleva una relación sexual, van a acudir a la pornografía para saber cómo ocurre.

Algunos adolescentes piensan que la pornografía es algo normal; es normal verla siempre y cuando no interfiera con la vida personal, es decir, que las escenas representadas en los vídeos pornográficos no deben confundirse con las relaciones sexuales de la vida cotidiana. Si la pornografía se considera como un medio para llegar el placer, entonces, los adolescentes no la consideran mala ya que ayuda a la satisfacción de una necesidad humana.

Por otro lado, mientras que algunas y algunos adolescentes piensan que la pornografía puede ser buena, con ciertas limitantes, hay quienes consideran que la pornografía trastorna la mente y que además es asquerosa.

Por último, quisiéramos añadir que a diferencia de otras cuestiones que se mantienen privadas en torno a la sexualidad humana, observar pornografía puede ser una actividad que se realiza entre amigos y amigas, y uno de los lugares en que comparten este tipo de contenido es la escuela.

Las opiniones de las y los adolescentes divididas según el sexo de pertenencia son las siguientes:

Por un lado, los adolescentes hombres consideran que la pornografía: 1) está bien si es publicada con el consentimiento del hombre y de la mujer que participan, 2) es una

actuación, pues los que interpretan son actores y tienen un contrato, 3) hace que los cuerpos se conviertan en objetos de diversión, 4) es un delito si es publicada sin el consentimiento de alguna de las partes, 5) es un delito grabar sin su consentimiento a una persona manteniendo relaciones, 6) una de las peores clasificaciones de la pornografía, es la pornografía infantil, 7) sólo es, no hay una valoración positiva o negativa, 8) es normal siempre y cuando no interfiera en tu vida personal, en el sentido de que no interfiera en como es la realidad de mantener una relación sexual y cómo muestran en la pornografía las relaciones sexuales, 9) te ayuda para sentir placer.

Por otro lado, las adolescentes mujeres consideran que la pornografía: 1) está mal si es publicada sin el consentimiento de alguna de las partes, 2) está bien si es publicada con el consentimiento del hombre y de la mujer que participan, 3) no debería existir porque los hombres idealizan lo que debe ocurrir en el momento de mantener una relación sexual, 4) es una actuación, 5) trastorna la mente, 6) es mala porque los niños crecen con la mentalidad de que la mujer es perfecta, 7) es asquerosa, 8) puede causar adicción, 9) no muestra personas que se aman sino personas que mantienen relaciones sexuales a cambio de una compensación económica, 9) fomenta la explotación de las mujeres, 10) es mala porque enseña una idea falsa de lo que es el sexo, 11) puede causar insatisfacción darse cuenta en que la realidad no se parece a lo que sucede en la pornografía, 12) son videos sexuales.

Capítulo 4. Educación sexual

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada...Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.”

Immanuel Kant (Kant, 2003, pp. 29-31)

Los seres humanos a diferencia de otros seres no nacen con una forma predeterminada de ser y estar en el mundo, es necesario que se les enseñe una gran cantidad de cosas⁵⁹, y una de ellas, es precisamente el tema de la sexualidad humana.

Las distintas formas de ser y estar en el mundo sugieren ser el resultado de la socialización⁶⁰ y la educación, por tal motivo se puede pensar que las reflexiones en torno a la educación nunca son carentes de sentido y de finalidad práctica, ya que constantemente las directrices que guían la educación van adquiriendo nuevos sentidos dadas las transformaciones históricas y sociales.

En el presente capítulo se analizará el fenómeno de la educación sexual. Para el análisis de este fenómeno, resulta importante destacar que lingüísticamente el término educación sexual se compone de dos conceptos que encierran cada uno una gran complejidad.

Se puede afirmar que el fenómeno de la educación es un fenómeno complejo ya que se modifica en términos históricos, sociales y culturales, por ello toma relevancia su análisis, no obstante, el tema central de este capítulo no es el fenómeno de educación en general sino más bien es el fenómeno de la educación sexual el que articula todo este capítulo.

Así en primer lugar, se pretende develar lo que implica hablar sobre educación, para desentrañar lo que significa y lo que implica hablar sobre educación sexual. Se sabe que los conceptos son abstracciones del mundo, y el mundo está organizado por distintas instituciones. Por ello se analizará cómo se presenta el fenómeno de la educación sexual en la escuela y en la familia —provenientes de un contexto mexicano—, articulando la

⁵⁹A modo de reflexión podemos pensar en lo distintos que somos los seres humanos en comparación con el resto de los animales que habitan la tierra. Es cierto, por ejemplo, que un elefante de Asia y un elefante de África se comportan de la misma manera, pero una persona que habita en Asia no es, ni se comporta de la misma manera que una persona que habita en África, incluso se pueden encontrar diferencias enormes entre habitantes de las distintas regiones de África.

⁶⁰ Puede entenderse por socialización “el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Rocher, 1990, pp. 133-134).

incidencia del Estado y la religión en ellas. Por último, se analizará el fenómeno de la educación sexual en otros entornos que no pueden agruparse en la educación sexual familiar ni en la educación sexual escolarizada.

4.1. ¿De qué hablamos cuando decimos educación sexual?

De manera sencilla se puede decir que la educación es posibilitadora de ideales humanos, además es tan antigua como la aparición de los seres humanos, ya que, desde el inicio, los seres humanos se preocuparon por el cuidado de los hijos y la crianza, de este modo es como surge el término educación (Sarramona, 1989). Sobre el término sexual se puede decir de manera sencilla, que alude a lo “pertenciente o relativo al sexo” (RAE, 2022d).

Se podría decir entonces, que la *educación sexual* se comporta como posibilitadora de ideales humanos en lo relativo al sexo, o bien, si preferimos, en torno a la sexualidad y la sexualidad humana, sin embargo, esto aun no nos dice mucho respecto del concepto ni respecto del fenómeno. Esta deficiencia es la que lleva a plantear la necesidad de un análisis más profundo y sistemático sobre lo que implica el hablar de educación sexual.

Estudiar la educación es complejo, ya que es por medio de ésta que las personas pueden alcanzar a comprender el mundo que les rodea. Por medio de ella es que se posibilita la comprensión del mundo, “el poder de la educación no debe ser estimado mayor, ni menor” (Herbart, 1935, p. 12), se le debe reconocer tanto en sus dimensiones como en su impacto, ya que es por medio de la educación y la socialización que los seres humanos pueden ser.

La educación es muy importante para los seres humanos porque no tienen instintos que guíen sus conductas. La educación les brinda las herramientas necesarias para saber cómo actuar. La educación —afirma Kant— es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” (Kant, 2003, p. 34). Lo que Kant quiere decir con esto es que los procedimientos y los fines de la educación no tienen un modo acabado, determinado e inamovible de ser, sino que, en la medida que la sociedad cambia, cambian también los procedimientos y fines que persigue la educación, en palabras de Kant:

Cada generación provista de los conocimientos de las anteriores puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así a toda especie a su destino. (Kant, 2003, p. 34)

Cada generación habrá de construir una educación que enriquezca a todos los hombres y mujeres, que les provea de las herramientas para enfrentar las contingencias del mundo avasallador.

Ya decíamos que, para hablar sobre educación sexual, primero hay que explicitar qué se entiende por educación, ya que ocurre algo parecido a lo que ocurre con el concepto de sexualidad, es decir, se asume que se es entendido por las personas, se asume que compartimos un mismo significado de educación y sin embargo esto puede no ser del todo cierto⁶¹.

Desde una perspectiva filosófica Kant entiende por educación “los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la *formación*⁶²” (Kant, 2003, p. 29). La educación tiene como finalidad para Kant la perfección de la naturaleza humana. Para el filósofo alemán, la inteligencia depende de la educación y a su vez la educación depende de la inteligencia, y de esto se desprende que la educación avance, o bien, cambie paulatinamente, por tanto, no es posible tener una definición exacta de la educación, ya que la transmisión de conocimiento de una generación a otra permite que la siguiente generación se apropie de los conocimientos y experiencias, que a su vez los aumenta y los transmite a las siguientes⁶³ (Kant, 2003). Kant considera necesario que los niños aprendan a pensar, así entonces la educación tiene como finalidad que los seres humanos desarrollen el pensamiento y el razonamiento.

La educación para el filósofo comprende los cuidados y la formación, y añade que puede ser positiva o negativa. La negativa, sería la disciplina que únicamente impide las

⁶¹ Resulta impresionante que “hace más de setenta años, Rufino Blanco, en su *Enciclopedia de Pedagogía* (1930), identificó hasta 184 definiciones de educación” (Luengo, 2004, p. 31).

⁶² Según las notas de traductor, Kant, ni en esta obra ni en las restantes distingue con precisión entre *Bildung* que se traduciría como *formación* y *Erziehung* como *educación*, añade que frecuentemente se ha traducido *Bildung* por educación, sin embargo, en el presente párrafo he decidido traducir *Bildung* por formación, mientras que en la edición del presente libro se le traduce por educación. La justificación de ello es que el significado de un concepto no debe contener el concepto que está significando.

⁶³ Esta tesis es apoyada por Durkheim cuando nos menciona a manera de ejemplo que la educación en Roma preparaba al individuo para subordinarse ciegamente a la colectividad, se pretendía, que los niños se hicieran hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes a lo concerniente a las letras y las artes. Pero si esta educación hubiera tenido impreso un individualismo comparable con el nuestro, la ciudad romana no se habría podido mantener; la civilización latina no se hubiera podido construirse, ni, por consiguiente, nuestra civilización moderna, que en parte deriva de ella (Durkheim, 1990).

faltas, mientras que la positiva, sería la instrucción y dirección; perteneciendo en esto a la cultura. “La dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido” (Kant, 2003, p. 40).

En síntesis, se puede decir, que para Kant el concepto de educación comienza desde el nacimiento de una persona y consistiría en los cuidados de quienes se está a cargo, es decir, aquellos de quienes depende una persona para sobrevivir, los responsables de su sustento y manutención, por tanto, la educación abarcaría tanto la disciplina (negativa) como la instrucción (positiva) en los niños y jóvenes para que desarrollen el pensamiento y el razonamiento.

Ahora bien, desde una perspectiva sociológica Émile Durkheim en *Educación y sociedad*⁶⁴, siguiendo a Stuart Mill, señala que la acepción más amplia del concepto de educación abarca:

Hasta los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre cuyo objeto es completamente distinto; por medio de las leyes, de las formas de gobierno, de las artes industriales y hasta de los hechos físicos independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la situación local. (Durkheim, 1990, pp. 61-62)

La educación desde esta perspectiva sería cualquier efecto producido sobre el carácter y la facultad de las personas proveniente del entorno. Esta definición, según Durkheim, engloba hechos contrapuestos que no pueden reunirse bajo el mismo vocablo. La justificación está en que la acción de las cosas sobre las personas es muy diferente por sus resultados y procedimientos de la que procede de las personas. Además, la acción de los adultos sobre los más jóvenes difiere de la que los contemporáneos ejercen sobre sus contemporáneos. En esta obra, Durkheim se interesa por la acción que los adultos ejercen sobre los jóvenes y teniendo esto en mente es como articula la explicación del fenómeno de la educación.

Cada sociedad, dice el autor, se forma un ideal de hombre, de lo que éste debe ser desde el punto de vista físico, moral e intelectual. Este ideal es *uno y múltiple*. Es *múltiple* porque va a haber muchos tipos de educación como esferas sociales de las diferentes

⁶⁴ El título de esta obra de Émile Durkheim comúnmente se ha traducido al español como *Educación y Sociología*, mientras que el libro consultado se tituló *Educación y Sociedad* es por ese motivo que se decidió mantener tal título.

sociedades. Es *uno*, porque no existe pueblo alguno donde no haya cierto número de ideas, prácticas y sentimientos que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños y niñas. La educación, por tanto:

Tiene por función suscitar en el niño: primero, un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debido de estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse cuando los forman. (Durkheim, 1990, p. 75)

Esta es una definición clásica desde la sociología sobre el concepto de educación, como vemos enfatiza la educación que se adquiere en una edad temprana la cual depende de un adulto. La educación entendida desde Durkheim tiene la finalidad de producir estados físicos y morales ubicándolos desde dos ámbitos, uno general compartido por la sociedad a la que se pertenece y uno particular ubicado en el contexto específico de pertenencia. La educación, dice Durkheim, es:

El medio con que se prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado. (Durkheim, 1990, p. 76)

A partir del planteamiento de Durkheim podemos decir que la educación puede ejercerse por los contemporáneos, es decir, por personas que comparten la misma edad, aunque en ella no profundiza, sólo la enuncia. Para el tema que nos convoca pensaríamos que es verdad que un adolescente puede enseñar a otro adolescente un determinado estado de cosas. Hay ciertas cuestiones en torno al tema de la sexualidad que las y los adolescentes afirman aprendieron de otro u otra adolescente⁶⁵.

⁶⁵ Veíamos en páginas anteriores el caso de una adolescente en donde amigas suyas habían mantenido relaciones sexuales por primera vez debido a la presión de grupo, la adolescente que relató que sus amigas se dieron cuenta que no estaban preparadas, por tanto, ella dedujo a través de la experiencia de sus amigas que el mejor momento para mantener una relación sexual por primera vez, es cuando se esté preparado para ello y no por la presión de otros. Esto constituyó un aprendizaje para ella.

Cabe preguntarse: ¿Podemos llamar a esta transmisión del conocimiento que se da entre pares educación? Si es así habría, como en el caso de Durkheim, develar su finalidad y sus procedimientos. Si no es así, ¿cómo se puede conceptualizar ese fenómeno en dónde un adolescente le enseña un estado de cosas a otro adolescente? Si el conocimiento parte de la experiencia, un adolescente que ya experimentó cierta cuestión en torno al tema de la sexualidad humana estaría entonces capacitado para transmitirle a otro adolescente el conocimiento adquirido por la experiencia.

Más aún, tal como menciona Durkheim (1990), si entendiésemos la educación en su acepción más amplia, la educación no sólo abarcaría a personas con las cuales los adolescentes tienen una relación personal, sino que puede plantearse que ocurre también a través de medios de comunicación como lo son la radio, películas, telenovelas, series televisivas y el Internet. En el caso del Internet, podrían ser medios de educación distintas plataformas como lo son páginas de Internet, Blogs personales, Facebook, TikTok, YouTube, Twitter, Instagram, entre otras.

Pero siguiendo la definición propuesta por Durkheim, tenemos que “la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven” (Durkheim, 1990, p. 77). El concepto de socialización es el puente de entrada al concepto de educación sexual; podríamos decir que la educación sexual consiste en una socialización metódica sobre ciertos conocimientos en torno a la sexualidad en general y la sexualidad humana en específico.

Es válido hacer esta afirmación en el sentido de que ciertos conocimientos en torno a la sexualidad comparten las características de lo que Durkheim señala como un sistema de educación, es decir, está presente un doble aspecto; el de ser “uno y múltiple” (Durkheim, 1990, p. 71). Es *múltiple* en el sentido de que la educación sexual debe tener una variación dependiendo de la categoría social de pertenencia, es decir, si se es burgués o se es proletario. Es *uno* en el sentido de que en un determinado país hay cierto número de ideas, prácticas y sentimientos en torno a la sexualidad que se inculcan en todos, indistintamente de la categoría social a la que se pertenezca.

Añadiríamos que la educación sexual puede entenderse como “una parte de las construcciones que cada sociedad crea para regular o liberar los usos del cuerpo” (Rodríguez, 2008, p. 187).

En un sentido amplio, la educación sexual, “constituye el intento de transmisión de las concepciones, normas, valores morales e ideología que cada cultura considera que debe servir para preservar el modelo social, cultural y económico” (Barragán, s.f., p. 17), en un sentido más concreto Fernando Barragán (s.f.) entiende la educación sexual como un proceso de construcción de un modelo de explicación y representación de la sexualidad humana acorde con nuestras potencialidades, con el límite de respetar la libertad de los demás, es decir, provee de conocimientos sexuales. Para el autor el conocimiento sexual implica el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de los demás (identidad sexual, diferencias anatómico-genitales, imagen corporal, ciclo de respuesta sexual y diferencias de género), y las relaciones establecidas entre las personas, en el marco de una organización social y sexual concreta (amor, preferencia sexual, afectividad, matrimonio, relaciones de poder). Además, las “personas se presentan como sujetos y objeto del conocimiento” (Barragán, s.f., p. 22), por ende, el conocimiento sexual se refiere al uso que se hace de esta información para explicar el mundo social. Añade por último que “el conocimiento sexual, no puede identificarse exclusivamente con el biológico, ya que ninguna otra función del cuerpo humano se estructura más claramente de manera social y cultural que la sexual” (Barragán, s.f., p. 23).

Lo aquí planteado, sería una forma de entender el concepto de educación sexual, y apoyándonos en la forma en que Durkheim articula el término educación, la educación sexual, para nosotros, es la acción que ejerce cualquier persona sobre otra⁶⁶ y cuya finalidad es establecer un ideal de la sexualidad humana en particular, y de la sexualidad en general.

Kant, en su libro *Pedagogía*, utiliza unas cuantas páginas para tratar lo que hoy denominamos educación sexual. Aunque en cuanto a los contenidos que sugiere Kant, se develan distintos prejuicios morales de su época⁶⁷, queremos resaltar que es loable la

⁶⁶ La acción puede ser ejercida, por cualquier persona de cualquier edad, a través de cualquier medio (medios de comunicación) y en cualquier lugar (casa, escuela o calle).

⁶⁷ Por ejemplo, señala los efectos negativos —sin fundamento— de la masturbación y además le parece contranatural mencionando sobre ella: “Nada debilita tanto el espíritu y el cuerpo del hombre como esta clase de voluptuosidad dirigida hacia sí mismo (*die auf sich selbst gerichtet ist*) y en completa lucha contra la naturaleza humana. Pero tampoco hay que ocultársela al adolescente. Se le ha de presentar en su completo horror, y decirle que así se inutiliza para la propagación de la especie; que las fuerzas de su cuerpo marchan directamente hacia su ruina; que contrae una vejez temprana; que sufre su espíritu, etc.” (Kant, 2003, p. 91).

intención de brindar educación sexual y por ello es pertinente señalar algunas cuestiones de lo que indica respecto de ella.

Kant menciona, al igual que Freud (2016), que los niños suelen preguntar ¿de dónde vienen los bebés?⁶⁸, respecto de este cuestionamiento, señala Kant que la respuesta: “les deja fácilmente contentos, o bien concediéndoles respuestas absurdas, que no significan nada, o bien respondiéndoles que eso no es una pregunta de niños” (Kant, 2003, p. 90).

El filósofo, también menciona que, en la etapa de la adolescencia empieza a desarrollarse una diferencia sexual entre hombres y mujeres que es inherente de su desarrollo biológico, al ser inherente hay una necesidad de educación de su ser sexuado, por ello no hay que mantenerlos en la ignorancia:

Con el silencio no sólo se hace el mal, sino que se empeora. Se ve en la educación de nuestros antepasados. En nuestro tiempo se admite con razón la necesidad de hablar al adolescente francamente y de un modo más claro y preciso. (Kant, 2003, p. 90)

Hemos visto lo que implica hablar de educación sexual, ahora es preciso y necesario observar, identificar y analizar qué entienden las y los adolescentes por educación sexual. Se retomarán —como hemos venido haciendo— los discursos de las y los adolescentes, y aunque algunos parezcan repetitivos, no es pretensión de esta investigación suprimir el modo de enunciación, ya que, si bien, algunos podrían agruparse en categorías para sintetizar lo dicho, de lo que se trata es *escuchar* aquellas voces a las que se dirigen muchos de los esfuerzos en materia de sexualidad.

En el discurso que veremos a continuación hay en primer lugar, una escisión en la educación sexual, por un lado, la vemos dividirse en el conocimiento del cuerpo humano que incluye el género y el respeto a la identidad sexual, y por el otro, el conocimiento de los métodos anticonceptivos. Según nos relata el adolescente la educación sexual hace referencia al conocimiento del cuerpo humano y el género al que se pertenece, para sólo así posteriormente relacionarse con otros, pero no cualquier tipo de relación, sino que se remarca la idea de que la sexualidad humana sólo implica genitalidad, por lo que los métodos

⁶⁸ En su obra *Sexualidad infantil y neurosis*, Freud menciona que, bajo los estímulos de la llegada de un hermano, o bien, por la observación de la llegada de un bebé “el niño comienza a reflexionar sobre el primero y magno problema de la vida y se pregunta *de dónde vienen los niños*” (Freud, 2016, p. 24).

anticonceptivos proveen de cuidado. El que se les enseñe a las y los adolescentes sobre los métodos anticonceptivos puede, por un lado, brindarles la posibilidades para evitar riesgos de salud, pero, por otro lado, nos parece que es una forma de inculcar un sentimiento de miedo hacía el otro. Así, para el adolescente la educación sexual:

Son dos ramas, [...] una sería el conocimiento del cuerpo humano sobre los géneros y el respeto, y la otra sería sobre la educación de los anticonceptivos del sexo. (Joshua, p. 106)

Observando la definición anterior, articulándola en un todo, la educación sexual sería aquella que fomenta el conocimiento del cuerpo humano distinguiéndose por la diferenciación sexual, la que fomenta el respeto entre los sexos y, por último, aquella que se encarga de brindar información sobre la variedad de métodos anticonceptivos para evitar un embarazo, una ITS o una ETS. Por otro lado, una adolescente identifica como parte de la educación sexual el cuidado diferenciado según el sexo. Para ella, la educación sexual es:

Cuando te hablan de cómo cuidarte tanto si es niña o niño. (Aline, p. 168)

El cuerpo humano de las mujeres y de los hombres es distinto, de ello se deriva que hay una enseñanza propia sobre el cuidado del cuerpo de cada sexo.

También identifican que la educación sexual comprende la enseñanza de tema de las relaciones sexuales, así como el cuidado y la protección contra enfermedades —y agregaríamos infecciones— derivadas de ellas. Las y los adolescentes ubican que principalmente la educación sexual proviene de la escuela, aunque como veremos en los siguientes apartados también proviene de otras instituciones y entornos, pero digamos que de manera formal y basada en un plan de estudios con propósitos específicos no es extraño que ubiquen la educación sexual principalmente en un entorno escolar. Dice el adolescente: *yo entiendo que son varias clases que dan en las escuelas que nos enseñan a cuidarnos y protegernos de las enfermedades, bueno de cuestiones sexuales al haber tenido relaciones (Víctor, p. 190).*

Otra adolescente, indica que la educación sexual ofrece información sobre: la reproducción entre los seres humanos o los seres vivos y los diferentes tipos, los cuidados, las enfermedades y los métodos anticonceptivos (Michelle, p. 257).

La forma de articular su representación sobre educación sexual dice mucho sobre el tipo de educación sexual que han recibido las y los adolescentes. Como pudimos observar

anteriormente, la balanza de la educación sexual recibida por las y los adolescentes se inclina al lado preventivo que proviene desde un enfoque médico.

Retomando lo anterior, otra adolescente dice que la educación sexual *es hablar sobre métodos para cuidarse y no salga algo riesgoso como Infecciones de Transmisión Sexual* (Zoé, p. 219). Esta última enunciación sobre lo que representa o significa la educación sexual para la adolescente es relevante, ya que ella menciona la palabra *hablar*. Hablar tiene más de una dimensión, por un lado, podría ser que hablar sobre educación sexual nos remita a un monólogo en el que el experto⁶⁹ que sabe algo, llámese maestro, madre o padre, provee de información sobre determinado tema, pero no permite la réplica, es decir, que la fórmula clásica de la comunicación no se cumpla. En este caso podemos encontrar sólo un interés que es brindar la información, mientras que lo más importante, escuchar las necesidades e inquietudes de las personas a las que se dirige, es ignorado. Por otro lado, hablar puede remitir a un diálogo, en el que el interés de aquel o aquella que ofrece educación sexual no sólo sea proveer de información, sino que permita la réplica. De esta manera, el interés no se centra en sólo presentar información sobre determinado tema, sino en escuchar las inquietudes sobre las dudas que se tienen. Por tanto, deberíamos repensar la educación sexual en términos de un diálogo y no en términos de un monólogo.

En este sentido podemos encontrar una diferencia fundamental en el proceso de comunicación de la educación sexual cuando este ocurre entre pares, a cuando ocurre entre una persona adulta o una figura de autoridad a otra más joven o que no tiene tal autoridad. Las y los adolescentes al encontrarse en el “mismo nivel” externalizan sus opiniones con mayor apertura, ya que no hay una relación de poder mediando entre ellos y ello posibilita el diálogo. En cambio, cuando el proceso de comunicación ocurre entre una figura de autoridad y otra que carece de dicha autoridad, el silencio juega un papel importante, ya que puede ocurrir que, por miedo o temor a equivocarse ante el experto, las inquietudes y necesidades de las y los jóvenes no se externalicen de manera adecuada, o bien, sean censuradas por completo.

Ahora bien, las declaraciones previas de las y los adolescentes aluden a un tipo de educación sexual que diríamos, parte de un enfoque prevencionista, esto nos lleva a confirmar

⁶⁹ Se utiliza el término experto aludiendo a una persona que tiene ciertos conocimientos o saberes sobre algún tema.

que la educación sexual recibida sigue el modelo de la prevención de Enfermedades e Infecciones de Transmisión Sexual y de embarazos no planeados, por ende, la educación sexual ha sido impartida casi exclusivamente en un sentido médico, preventivo, enfocado en un sólo aspecto de la sexualidad humana, las relaciones sexuales.

Por otro lado, encontramos demandas por parte de las adolescentes, si bien, ellas podrían no conocer lo que implica hablar sobre sexualidad humana —y tal vez ni los más eruditos sobre el tema lo sepan—, hay la exigencia del conocer *todo lo relacionado con la sexualidad* (Frida, p. 154), que se les dé *el conocimiento de lo sexual* (E.11.M, p. 196), pero además no de cualquier forma, sino una donde no prevalezca el tabú; es decir, ellas piden que todos deberían: *estar informados sobre los temas y no tenerlos como tabú* (Zoé, p. 219). Por su parte, otra adolescente menciona que en una educación sexual en la que no prevalezca el tabú sería aquella en la que:

Te hablen... de la sexualidad, de todo lo que ocurre, que no sólo sea como lo teórico que platicuen todo lo que ha pasado y lo que ha llegado a pasar... y de la adolescencia y de que muchos pues no llegan a estudiar porque se embarazan a temprana edad y todo eso. Que lo hagan como más consciente para que nosotros como adolescentes lo entendamos mejor porque muchos, aunque todo eso ya existe; de todo lo de la protección y todo eso, pues siguen ocurriendo los embarazos a temprana edad. O sea, no porque ya exista ya todo eso pues ya no van a ocurrir porque los jóvenes no entendemos no tenemos ni idea de eso. (Danna, pp. 208-209)

En este caso la adolescente pide que se les oriente teniendo en cuenta la realidad que se vive no sólo lo teórico, sino una orientación de otro orden en donde predominan las vivencias de quienes han llegado a asumir ciertas consecuencias, o bien, de quienes han tenido ciertas experiencias en torno a su sexualidad. Ella añade que no logran entender, pese a que ya saben, por ejemplo, que “los embarazos a temprana edad se dan porque se tienen relaciones sexuales” (Danna, p. 208) debido a que “la información como tal ya está” (Danna, p. 208). Lo que la adolescente menciona, nos sugiere pensar que una educación sexual desde las vivencias de otros sería la que logre que ellos y ellas entiendan, porque desde las vivencias no hay sólo embarazos en adolescentes por no utilizar un método anticonceptivo, sino que hay embarazos adolescentes por otras cuestiones más profundas. La vivencia logra transmitir no sólo lo que estadísticamente ya se sabe, sino que transmite cuestiones de orden social, psicológico y emocional que existen alrededor de este evento.

Por otro lado, una adolescente refiere que es necesario en la educación sexual utilizar los términos necesarios y no los que metafóricamente han sido contruidos, la educación sexual es:

Cuando te hablan serio; cuando te dicen las cosas como son, no de que la abejita o algo así, porque no, eso ya no, y cuando te hablan de realmente qué es lo que realmente pasa con tu cuerpo, y aparte de una relación sexual, o sea, cómo es tu cuerpo, qué sientes o cómo te debes cuidar. (Aline, p. 168)

Respecto del lenguaje utilizado al momento de abordar cuestiones sobre sexualidad se sabe que suelen intercambiarse algunas palabras por otras, por ejemplo, en lo que respecta a las partes del cuerpo genitales⁷⁰ suele asignárseles otro nombre el cual está relacionado con la percepción de cómo es éste. Alterar el lenguaje para referirse a algo que ya posee un nombre, devela que hay cierto tabú sobre aquello que no se quiere nombrar. Esto nos invita a pensar que en la palabra que no se quiere mencionar, hay algo que nos impide el nombrarla, lo cual puede ser una resistencia motivada por distintas cuestiones. En este caso podemos pensar que la resistencia se debe al tabú de la sexualidad. La sexualidad humana ha mantenido tanto tiempo en el orden de lo privado, que, en público, no se menciona, y si se llega a mencionar se hace con ciertas limitantes, por esta razón es más fácil utilizar un sustituto de la palabra referida para aminorar el rechazo que se le tiene.

Como puede notarse, gran parte de lo que las y los adolescentes mencionan cuando se les ha preguntado sobre el concepto que tienen de la educación sexual, proviene de lo que han aprendido en diferentes entornos y de diferentes personas ya sea de familiares, escuela, amigos, entre otros medios. En síntesis, los contenidos que las y los adolescentes tienen respecto de la educación sexual se encuentran formulados a partir de lo que los y las adolescentes han recibido en forma de educación sexual, lo anterior nos permite observar, cómo han vivido el fenómeno de la educación sexual. A continuación, profundizaremos más sobre el fenómeno de la educación sexual ubicándolo de manera concreta en la familia, la escuela y lo que hemos decidido nombrar *otros entornos*.

⁷⁰ Véase todas las formas en las que puede aludirse a la vagina y el pene.

4.2. Educación sexual en la familia

La educación sexual, como muchos otros tipos de educación, comienza en el seno de la familia⁷¹, ya que éste es el primer grupo de contacto con el que se cuenta al nacer. La familia es, la que se encarga de la socialización primaria en términos de Berger & Luckmann (2003). México —como muchos otros países— no es homogéneo, sin embargo, paulatinamente, debido al avance de las telecomunicaciones, su heterogeneidad ha disminuido.

Las particularidades regionales son notorias y en algunos casos contradictorias. Cada vez más, sin embargo, se está produciendo el hecho de una mayor transculturación entre esas mismas regiones, y por lo que respecta a la problemática sexual, esa transculturación está ejerciendo paulatinamente su influencia niveladora que, sin anular los particularismos, provoca cierto tipo de actitudes y conductas sexuales en la base de la población. (Carrizo et al. ,1982, pp. 18-19)

Durkheim mencionaba que el proceso de educación tiene la particularidad de ser *uno* y *múltiple*. Lo mismo ocurre con la educación sexual según lo hemos planteado; lo que Carrizo (1982) menciona alude a esta particularidad de ser *uno*. Dice Durkheim que “no hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, sea cualquiera la categoría social a que pertenezcan” (Durkheim, 1990, p. 73).

En casi todas las sociedades la familia ocupa un lugar importante, pero “en la cultura del país, la familia ocupa un lugar central. El mexicano considera a la familia como el centro fundamental de sus actividades y sus referencias” (Carrizo,1982, p. 24). Este lugar de la familia incide en la educación y en la educación sexual. Al ser la familia un lugar central para las personas puede considerarse el “lugar privilegiado de la educación sexual” (López, 1982, p. 100).

Sobre la educación sexual se puede decir que la familia tiene una gran influencia en los comportamientos vinculados a la sexualidad humana, por ejemplo, en un breve documental realizado por la cadena *Deutsche Welle Documental* titulado *México: amor, sexo*

⁷¹ La familia según Anita Guerreau por una parte puede designar las unidades de residencia, es decir grupos de individuos que cohabitan bajo el mismo techo y “por otra parte designa el conjunto de los individuos que entablan relaciones de alianza y consanguinidad, y que constituyen redes de parentesco” (Guerrau, 1984, p. 63).

y *tabúes*, entrevistan Daniel Acuña y Jenifer Uriate, una que pone en relieve la importancia de la familia en lo relativo a su sexualidad, específicamente, en lo relativo a las relaciones sexuales.

Daniel relata que en el hogar no tiene lugar la privacidad, y menciona por tanto que en su hogar no puede tener relaciones sexuales; Jenifer reafirma esta posición, mencionando que en su hogar ocurre la misma situación. Jenifer interioriza la prohibición que despliega la familia y menciona sentir incomodidad al mantener relaciones sexuales dentro de su hogar. Ella menciona ante esta situación lo siguiente: “creo que es como cultural, el: “es que pues está mi familia aquí”, “es que está mi mamá aquí”, no sé, no me siento cómoda” (DW Documental, 2022, 04:45), a lo que Daniel añade, “la verdad para mí es un temor enorme que me descubran haciendo algo con mi pareja, porque precisamente hasta inclusive, hasta como broma o comentario te dicen “pues para eso hay lugares”, “para eso están los moteles”, los mismos padres te lo dicen” (DW Documental, 2022, 05:11).

En la casa, o, mejor dicho, la familia enseña lo que sabe; enseñan cosas que responden a un contexto inmediato y práctico. Mayoritariamente, la sexualidad humana —pese a su importancia— se la ha considerado como un tema del que es preferible no hablar, y si se habla de ello será con las limitaciones y estándares que parezcan correctos y aceptables según la sociedad históricamente determinada en la que se desarrolle dicha discusión.

El tabú de la sexualidad “impide con frecuencia que entre los miembros de las familias mexicanas exista un diálogo abierto y franco sobre materia sexual” (Carrizo, 1982, p. 50), el no hablar⁷² sobre sexualidad en la familia, no quiere decir que las y los adolescentes o los niños y niñas no sigan indagando en torno a las dudas que les genera la sexualidad humana, más bien, se les orilla a buscar información en otras fuentes que pueden ser no adecuadas, ya veíamos con Kant que “con el silencio no sólo se hace el mal, sino que se empeora” (Kant, 2003, p. 90).

Carrizo, Murga & Schlosser (1982) mencionan que respecto a los procedimientos que realiza la familia para educar sobre sexualidad se dan a través de la *verbalización* y las *acciones*: a) La *verbalización* es la expresión a través de signos y símbolos (semiótica) que permite comunicar lo que se espera de cada uno, mientras que b) las *acciones* son las

⁷² No obstante, de aquello de lo cual no se habla también se está diciendo algo.

actividades, los comportamientos y las reacciones que ante la sexualidad tienen los padres de familia. Los autores señalan que a menudo la verbalización y la acción se presentan unidos ya que “las verbalizaciones están compuestas de gestos, tonalidades y requerimientos” (Carrizo, Murga & Schlosser, 1982, p. 77).

Si bien hay muchas configuraciones familiares o distintos tipos de familias, éstas tienen un modo particular de ser, el cual es el despliegue de las imposiciones del Estado y la religión, específicamente “en México la construcción de las familias y de la vida familiar, se ha estructurado y se ha regulado a partir de las acciones de otras dos instituciones básicas en la vida social de este país: la iglesia católica y el Estado” (Bárcenas, 2011, p. 95).

Una mirada crítica sobre la familia podemos encontrarla en el trabajo de David Cooper quien distingue una serie de factores que operan en la familia. El primero, según el autor, es la imbricación tan estrecha entre las personas que conforman la familia, la cual se basa en el sentido de incompletud de cada ser. El segundo, es que la familia se especializa en la formación de papeles para sus miembros, más que en preparar las condiciones de su identidad (identidad en el sentido de libremente cambiante, incierto pero activo en el sentido de ser uno quien es). En tercer lugar, la familia, como socializador primario del niño, le pone controles sociales que exceden a los que el niño necesita para hacer su camino ante los obstáculos que le plantean los agentes extrafamiliares del estado burgués. Para el representante de la corriente antipsiquiátrica “en realidad, lo que se enseña principalmente al niño no es cómo sobrevivir en la sociedad sino como someterse a ella” (Cooper, 1985, p. 31). Por último, en cuarto lugar, la familia deposita en los niños y niñas un elaborado sistema de tabúes, lo cual se lleva a cabo, como la enseñanza de los controles sociales, mediante la implantación de la culpa.

La familia tiene entonces un papel muy importante para la conformación de los sujetos en sociedad, así mismo ella juega un papel muy importante en el tema de la sexualidad humana, pues la educación de la sexualidad humana sujeta a las normas establecidas por la iglesia y el Estado replicará lo que se espera de ella en la sociedad de pertenencia. A continuación, identificaremos si los adolescentes han recibido educación sexual en el entorno familiar y cómo ha sido ésta.

Para empezar, observaremos que la motivación para hablar sobre sexualidad humana en un entorno familiar puede surgir por una situación externa, por ejemplo, podemos encontrar casos en los que se inicia una plática en torno al embarazo al ver que otra persona se encuentra embarazada.

Hace poco salió el tema porque de mis compañeras que tenía en la primaria, una vive por mi casa y está embarazada y yo no la reconocí. Cuando llegamos a mi casa le dije a mi mamá que se me hacía muy raro eso, porque yo no sabía que iba a tener un bebé en la adolescencia, porque ahorita tal vez sí lo quiere pero pues es que también no es como que hay que normalizar el embarazo adolescente porque sinceramente no se me hace bien, porque aún estás aprendiendo a vivir tu vida y tener un bebé siento que es mucha responsabilidad y pues yo se lo dije a mi mamá y me dijo que el uso del condón y todo eso [...] Me ha hablado mucho respecto de los anticonceptivos y todo eso, pero tanto así de “con quién o cuándo” o así no tanto. (Zoé, G.F.3.M, p. 29)

Ante la situación de ver a una antigua compañera de la primaria embarazada, la madre de la adolescente habló con su hija sobre el embarazo, específicamente sobre el cómo prevenirlo, sin embargo, se observa la ausencia de un diálogo sobre lo afectivo o relacional, es decir, sobre el *con quién* mantener una relación sexual, o bien, *cuándo* es el momento adecuado. En el discurso se sigue una tradición de la prevención, y se dejan de lado otras cuestiones sobre sexualidad humana. El expresar que no le han hablado de *con quién* y *cuándo* denota una necesidad de saber, cuestión que no fue resuelta en este caso por la madre. Este tipo de interrogantes o dudas, si bien, son propias de una adolescente, puede pensarse que probablemente, además de ella, haya otras y otros adolescentes que compartan estas dudas e inquietudes. Por esta razón consideramos que escuchar las necesidades de las y los adolescentes en torno a la sexualidad humana es un trabajo imprescindible, no solamente para prevenir embarazos no planeados, sino para otorgarles las condiciones de posibilidad para que vivan una sexualidad libre y consciente.

Lo dicho por la adolescente revela una insuficiencia percibida sobre la educación sexual que ha recibido en el entorno familiar, lo cual podemos encontrar también en el testimonio de otra adolescente:

Al cien por ciento no [me han hablado sobre sexualidad] pero sí hemos cambiado algunas palabras [con] mi mamá sobre los dispositivos y pues me ha hablado de ellos, para qué sirven y eso y ya nada más. (Hannia, G.F.3.M, p. 30)

Las pláticas que la adolescente ha tenido con su madre pueden considerarse como insuficientes, en el sentido de que no se abarca la complejidad de la sexualidad humana. La adolescente menciona que no le han hablado sobre sexualidad *al cien por ciento*, esto sugiere

una insuficiencia percibida sobre lo que se aprende en casa en torno a la sexualidad humana. Si el cien por ciento es la totalidad de lo que cree ella pudieran hablarle este cien por ciento no ha sido cubierto.

Por otro lado, ya hemos mencionado que la sexualidad humana es un tema tabú. El que la sexualidad humana sea un tema tabú nos sugiere que es considerada como mala. Se sigue de ello que una actividad específica de la sexualidad humana sea considerada como mala, en tanto que le es asignada esta cualidad, entonces, se sigue que debe evitarse. Un adolescente narra en este sentido, lo que le ha dicho su familia sobre sexualidad humana:

Que hay que cuidarse si se llega a hacer algo así, se podría decir malo, pero, de todas maneras, pero sí, aprenderse a cuidarse se podría decir. (Alan, G.F.3.H, p. 61)

Asignar un juicio de valor negativo a las relaciones sexuales puede resultar en una relación sexual no plena, es decir, si alguien piensa que lo que está haciendo es malo, hay un proceso de apropiación de la cualidad del hecho en donde lo malo se encuentra en la persona que realiza el hecho catalogado como malo. Lo anterior puede derivar en que una persona perciba como algo inapropiado mantener relaciones sexuales, es decir, como algo malo, y, por tanto, al momento de mantenerlas lo que obtiene como resultado es un evento displacentero tanto física como psicológicamente.

Según vimos con Cooper (1985) lo anterior es específicamente uno de los factores que operan en la familia. Al respecto, diríamos que es a través de la educación sexual edificada sobre la enseñanza de los controles sociales, que se deposita en las y los adolescentes un sistema de tabúes mediante la implantación de culpa.

En el discurso del adolescente, se observa un juicio de valor negativo asignado a la sexualidad humana, y, sin embargo, lo expresado por el adolescente sugiere que el llevar a cabo una relación sexual, no es tan *malo*, como lo es el hecho de no cuidarse, así entonces, aunque *se llegue a hacer algo malo* hay que *aprender a cuidarse*.

Repetidamente en el discurso de las y los adolescentes encontramos que, en la familia, es usual que sólo se les hable sobre *los métodos anticonceptivos* (Axel, Frida, Alex & M. Anónimo, G.F.3.N, p. 95). Se puede pensar que este hecho corresponde a toda una tradición que proviene de la mirada de la sexualidad humana como sinónimo de relaciones sexuales. Y sobre las relaciones sexuales no se habla de cómo, *con quién* y *cuándo* (Zoé, G.F.3.M, p.

29), sino que mayoritariamente importa que las personas tengan cuidado de no contraer una *Infección de Transmisión Sexual* (Frida, G.F.3.N, p. 95), o bien, sobre todo, evitar un embarazo no planeado.

A mí, en sí, me lo dijeron mis tíos y de ese tema surgió para que me lo dijeran mis papás, pero va relacionado con el casamiento y cosas así de respetar a las mujeres y todo eso, pero pues me han dicho, a parte de los métodos anticonceptivos, me han dicho de ser muy precavido y [que] no me puedo confiar en estos métodos, o sea, me han dicho muchas cosas, pero la verdad ni me acuerdo. (Alex, G.F.3.N, p. 95)

El adolescente menciona que en su entorno familiar fueron los tíos quienes comenzaron a brindarle orientación sobre sexualidad humana, y de ello surgió que sus papás abordaran el tema. Parece ser que no fue por iniciativa de los padres, sino que, tal como vimos con la adolescente que observó que una de sus antiguas compañeras de primaria estaba embarazada, hubo un evento que detonó que se iniciara la conversación sobre el tema. El evento que en este caso detonó la conversación sobre sexualidad humana, fue la incidencia de los tíos. No obstante, los tíos son parte de la familia del adolescente, así que podemos considerar que lo que comenta, forma parte de lo que es la educación sexual en la familia.

Además del tema de los anticonceptivos el adolescente menciona que le hablaron sobre el matrimonio y sobre el respeto que debe brindar a las mujeres. A diferencia de lo que otros adolescentes mencionan, aquí se añade lo que tiene que ver con los lazos amorosos expresados en la unión matrimonial, y el respeto que debe existir en las parejas, y que, como más adelante veremos encuentran las y los adolescentes como parte fundamental en una relación amorosa y de amistad.

Debe reconocerse que, si bien, en el contexto de las familias que viven en entornos urbanos hay más apertura para hablar sobre sexualidad, todavía hay familias que prefieren evitarlo, expresamente un adolescente mencionó que a él no le han hablado sobre sexualidad en su casa (Víctor, G.F.3.H, p. 62). Ello no ocurre con la mayoría de las y los adolescentes que formaron parte de esta investigación, sin embargo, el hecho de que haya al menos una persona que refiere que no le han hablado sobre sexualidad en su hogar, nos invita a reflexionar que en otros hogares puede ocurrir lo mismo.

Podemos observar que en la familia impera la idea de la educación sexual en tanto cuidado, es decir, ofrecen información sobre la importancia de los métodos anticonceptivos como el condón, pero no se ofrece una orientación sobre las implicaciones afectivas de una

primera relación sexual. En el caso de un adolescente, observamos que incluso su familia considera que tener relaciones sexuales es algo malo y se le da mucha importancia al cuidado.

4.3. Educación sexual en la escuela

Actualmente se imparte educación sexual en las instituciones escolares, sin embargo, cabe analizar puntualmente bajo qué enfoque ha sido introducido el tema de la sexualidad, ya que la educación sexual en muchas ocasiones tiende a ser represiva y además de estar vinculada predominantemente a procesos biológicos, dejando de lado la parte social de la sexualidad humana, y sobre todo la parte afectiva.

En México se introdujeron temas sobre sexualidad por vez primera en 1974. Según Gabriela Rodríguez en su artículo *Treinta años de educación sexual en México* (2004), existen tres etapas de la educación sexual en México.

Según la autora, la primera etapa ocurre en 1974, año en que aparece la educación sexual por vez primera en educación básica, en quinto de primaria y en secundaria. La visión de la educación sexual en primaria giró en torno a la reproducción humana, mientras que en secundaria se comenzó a hablar sobre la prevención de embarazos, así como la prevención de enfermedades de transmisión sexual. La segunda etapa se ubica 1982, en este año se añade la prevención del VIH/Sida y la tercer etapa tiene lugar en el año de 1994, cuando se añaden temas sobre género, derechos sexuales y reproductivos.

Según Sánchez (2008) en su texto *El estudio de la sexualidad en la educación básica*, la sexualidad de hombres y mujeres se estudia como parte del desarrollo humano. En su análisis menciona que, en los primeros grados de la escuela primaria, la aproximación a la sexualidad se inicia con actividades que permiten el reconocimiento de las y los estudiantes como personas valiosas que deben amarse y cuidarse a sí mismas, también se les ofrece información sobre su anatomía y los cambios experimentados hasta ese momento⁷³.

Posteriormente se profundiza en el estudio de la sexualidad de plantas y animales y se da continuidad al estudio del cuerpo humano. En los últimos grados de la escuela primaria se añade “el tema de la equidad de género, así como las implicaciones afectivas, las que

⁷³ Cabe destacar que, a pesar de brindar información sobre la anatomía y los cambios físicos experimentados hasta ese momento, no todos los estudiantes se desarrollan a la par, es decir, algunos presentan cambios antes que otros.

inciden sobre los valores y las intelectuales del desarrollo de los adolescentes y de las relaciones sexuales entre los adultos” (Sánchez, 2008, p. 194). La continuidad del tema en la educación secundaria —dice la autora— se consolida en las asignaturas de Biología y Formación Cívica y Ética. Sin embargo, a nosotros nos parece que sólo busca consolidarse.

Una de la prioridad de la metodología que se propone para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales en primaria es la comprensión del funcionamiento y los cambios del cuerpo humano, con una orientación hacia el desarrollo de hábitos para el cuidado de la salud y para el desarrollo integral de las personas. En este contexto se dimensiona la educación sexual como parte de los contenidos de los programas de Ciencias Naturales (Sánchez, 2008).

Los libros de educación básica tanto de primaria como de secundaria han ido cambiando con el tiempo, e incluso también hay una variación en el nombre de las asignaturas, esto sugiere que es posible que algunos de los contenidos de los libros hayan cambiado o se hayan adecuado. Por este motivo, se ha decidido revisar los libros de texto gratuito que se ofrecen en la educación básica con la finalidad de analizar si los contenidos siguen siendo como lo menciona Sánchez (2008). También se pretende dilucidar de la manera más clara posible cómo se muestran los contenidos en los libros actuales para las y los estudiantes.

En educación primaria tanto en el primer grado como segundo grado ocurre que ha desaparecido la asignatura de *Ciencias Naturales* y en su lugar se ha introducido una asignatura que se denomina *Conocimiento del medio*, es en esta asignatura en donde podemos ver que los temas de educación sexual que sugiere Sánchez, es decir, el amarse, cuidarse y los cambios experimentados acorde a la edad en la que se ubique la asignatura, se han mantenido.

En el libro *Conocimiento del medio* de **primer grado** de primaria, el tema del cuidado se ubica en el Bloque 2 que se titula *Observo mis cambios y los de mi comunidad*, en el apartado perteneciente a este bloque titulado *Cuido mi cuerpo y mi alimentación*, el cuidado del cuerpo se da en función de procurar una buena alimentación y hábitos de higiene. En el siguiente apartado que lleva por nombre *Me cuido y cuido el medio donde vivo*, tiene como propósito que las y los alumnos reflexionen sobre qué actividades consideran que deberían

realizar para el cuidado de su cuerpo (lavarse las manos, descansar, hacer ejercicio y tirar la basura en su lugar) así como el procurar cuidar a otros (ayudar ante un temblor, taparse la boca al estornudar, ayudar a una persona con discapacidad, etc.).

Respecto del tema de los cambios físicos, éste se ubica en el mismo bloque antes mencionado en el apartado que lleva como título *¿Cómo cambio?*, en este apartado vienen tres imágenes de un niño de nombre Santiago, en la primer imagen se observa a Santiago a la edad de un año portando pañal, en la segunda, el niño tiene la edad de tres años y se le observa jugando con un barco, una pelota y un carrito⁷⁴, y en la tercera, el niño tiene cinco años y se le observa vestido con un uniforme. Sobre la base de observar estas imágenes se les pide a las y los estudiantes reflexionar qué era lo que podía hacer Santiago en cada una de estas etapas de su vida. Posteriormente se encuentra una actividad en donde hay una mano de un bebé y se les pide que a un costado remarquen la silueta de su mano para ver las diferencias que existen entre ellas. Por último, hay una actividad en donde deben plasmar qué actividades realizaban cuando tenían 2 años y 4 años. Estas actividades promueven que las niñas y los niños identifiquen los cambios que perciben que han tenido desde que nacieron hasta la edad en la que se encuentran.

De acuerdo con la revisión de este libro de texto se observa que los temas que se vinculan con la sexualidad serían el cuidado de sí y de otros, así como los cambios que ha experimentado su cuerpo, sin embargo, no se observa como tal el tema de amarse a sí mismo, puede sugerirse que en el tema del cuidado de sí y de otros, implícitamente encontraría como supuesto el amor, pero esto no aparece claro en el libro de primer año de primaria.

En el libro *Conocimiento del medio* de **segundo grado** de primaria en el Bloque 1 titulado *Formo parte del lugar en donde vivo*, en el apartado *Mis cambios al crecer*, también se alude a los cambios del cuerpo en tanto el crecimiento, se observan 9 fotos del rostro de una niña y se aprecia su crecimiento desde bebé hasta 9 años aproximadamente. Se mencionan los cuidados del cuerpo en términos de alimentación, higiene y ejercicio. En este libro de segundo grado se refuerzan los contenidos sobre el cuidado de sí y el crecimiento de acuerdo con la edad que tienen las y los estudiantes.

⁷⁴ Aquí valdría detenerse sólo para mencionar que los juguetes que se muestran son un estereotipo de los juguetes que comúnmente se les atribuyen a los niños hombres.

En el libro de **tercer grado** de primaria la asignatura se denomina *Ciencias Naturales*. En el Bloque 1 titulado *¿Cómo mantener la salud?*, se ofrece información sobre la anatomía humana, en específico se ofrece información sobre el sistema óseo, el sistema muscular y el sistema nervioso, para fomentar el cuidado del cuerpo en términos de alimentación, actividad física y posturas adecuadas. También se ofrece información sobre el aparato digestivo, circulatorio y respiratorio, enfatizando de nuevo en el cuidado del cuerpo enfocándose en la alimentación saludable. En este libro, el conocimiento sobre el cuerpo humano se enfoca en la anatomía de los distintos sistemas y aparatos del ser humano anteriormente mencionados y la vinculación de su conocimiento con el autocuidado para la prevención de daños.

Con este recorrido se observa que de primero a tercer grado no se observan temas propiamente de educación sexual.

En el libro de **cuarto grado** de primaria, también llamado *Ciencias Naturales* observamos el Bloque 1 titulado *¿Cómo mantener la salud?*, el cual incluye el Tema 1 que lleva como título *Los caracteres sexuales de mujeres y hombres*, cuyo objetivo es reconocer “cuáles son los caracteres sexuales de mujeres y hombres, y su relación con la reproducción... [así como comprender] que el conocimiento de las diferencias entre uno y otro sexo contribuye a promover el respeto y la igualdad de oportunidades” (SEP, 2019d, p. 11).

En este apartado, se parte de lo que las y los estudiantes entienden por reproducción y se les cuestiona el por qué consideran que es importante. Posteriormente se muestra una imagen de los órganos sexuales de un hombre y una mujer en donde se observa el aparato reproductor interno. En seguida, como actividad, se les propone encontrar las diferencias de dos figuras de barro de la cultura huasteca, una corresponde a una mujer y la otra a un hombre, se les pide a las y los alumnos que enuncien cuáles son las diferencias que ven entre ambas figuras. Según lo que describimos anteriormente se puede observar que el tema de la sexualidad entra en primer término enfocado en la reproducción, apoyándose de la representación de los cuerpos masculino y femenino, es decir, pareciera ser que el tema de la sexualidad empieza de manera corpórea y en cierto sentido puede pensarse de este modo, ya que es en primera instancia el modo fenoménico en que aparece, sin embargo, la cuestión anímica se desarrolla en paralelo a la corpórea, y de esto, no da cuenta el libro.

Posteriormente se describe y se muestra con imágenes el sistema sexual de la mujer y del hombre, de forma más específica en estas imágenes se observan tanto las características internas como externas de cada uno de los sistemas sexuales, así como la enunciación de las células sexuales del hombre (espermatozoide) y de la mujer (óvulo). Se menciona que al producirse las células sexuales femeninas y masculinas, el cuerpo está sexualmente maduro y en condiciones de procrear. La maduración sexual, mencionan, se inicia en la mujer con la menstruación y en el hombre con la salida de un líquido espeso llamado semen que contiene los espermatozoides. Este tema, termina haciendo mención de que la unión de un óvulo con un espermatozoide produce un cigoto.

En seguida, se introduce un subtema que alude a las semejanzas en las capacidades físicas e intelectuales de hombres y mujeres, se hace mención de que, aunque existan diferencias biológicas entre hombres y mujeres, “todos tienen los mismos derechos y oportunidades de estudio, trabajo e integración en la vida social [lo cual es denominado como] igualdad” (SEP, 2019d, p. 16). Posterior a ello, se les pide que busquen en un diccionario el significado de la palabra equidad y que en equipos expliquen con sus propias palabras cuál es el significado que encontraron. Para finalizar se les pide que consulten en su libro de Formación Cívica y Ética el tema de igualdad de oportunidades y realicen un resumen, y se les pide que elaboren una lista de las situaciones de su vida diaria en donde reconozcan la equidad de género. En el Bloque II titulado *¿Cómo somos los seres vivos?*, se aborda la reproducción de las plantas y la reproducción sexual en animales.

En **quinto grado** de primaria se trabaja también con el libro de *Ciencias Naturales*. En el Bloque 1: *¿Cómo mantener la salud?*, Tema 3: *Funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular*, comienza mostrando un dibujo de un hombre y un dibujo de una mujer en donde se observan de nuevo las diferencias entre ambos en torno a los caracteres sexuales. El libro menciona que es durante la adolescencia que se producen cambios en el cuerpo y en el comportamiento, “específicamente en la etapa llamada pubertad” (SEP, 2019e, p. 36).

Se explica el tema de la maduración sexual como una etapa de desarrollo caracterizada por una serie de cambios físicos, emocionales e intelectuales. Mencionan que los cambios físicos que aparecen en la pubertad son conocidos como caracteres sexuales

secundarios, aparece en seguida un listado de los caracteres sexuales secundarios de la mujer que son: 1) crecimiento de vello en el pubis y las axilas, 2) desarrollo de las glándulas mamarias, 3) aumento de grasa en la cadera, las piernas y el busto e 4) inicio de la menstruación. Se ofrece una breve descripción de cómo es que ocurre la menstruación de manera fisiológica, así como la explicación del ciclo menstrual. Se menciona que durante la menstruación las mujeres siguen con sus actividades cotidianas de manera normal, y que la limpieza de los genitales y el baño diario son indispensables.

Posteriormente se realiza también un listado de los caracteres sexuales secundarios del hombre los cuales son: 1) crecimiento de vello en el pubis y las axilas, 2) aumento de estatura, 3) desarrollo de barba y bigote, 4) la voz se vuelve más grave, 5) aumento de grasa en la piel, 6) ensanchamiento de hombros y tórax e 7) inicio de la eyaculación. Se menciona que con la maduración del sistema sexual masculino se producen las eyaculaciones del semen que contiene espermatozoides y se habla sobre los sueños húmedos. Se menciona que, una vez iniciada la producción de espermatozoides, se está en condiciones de fecundar un óvulo, sin embargo, se realiza una advertencia que indica lo siguiente:

Aunque en esta etapa de la adolescencia tanto el cuerpo de la mujer como del hombre están en condiciones biológicas de procrear un hijo, el embarazo en la adolescencia implica riesgos físicos tanto para la madre como para el feto, por lo que es importante evitarlo. (SEP, 2019e, p. 40)

Como se puede observar se resalta el hecho de que el cuerpo llegando a las condiciones biológicas necesarias tiene la capacidad de procrear, sin embargo, la advertencia se enfoca solamente en la prevención del embarazo, y no toca ningún tema de carácter psicológico respecto de la preparación para la actividad sexual en el sentido de relaciones sexuales.

Se establece que en la adolescencia se presentan ciertos cambios biológicos y fisiológicos que preparan a las personas para la reproducción humana, pero simultáneamente se les advierte que en esta etapa deben evitar mantener relaciones sexuales, o bien, postergarlas lo más posible. La educación sexual escolarizada al verse rebasada en su advertencia, ya que las y los adolescentes presentan el interés de mantener relaciones sexuales (ya sea por el bombardeo de los medios, la propaganda, las películas o las series), acude a brindar información sobre los “peligros” que derivan de las relaciones sexuales, es

decir, advertencias sobre embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual que se pueden evitar con métodos anticonceptivos, en especial, el condón masculino.⁷⁵

Después en el libro, se indica que cuando aparecen los cambios propios de la pubertad es necesario que se lleven ciertas acciones de higiene y protección para mantener la salud sexual. Se habla de la limpieza y el cuidado de los órganos sexuales para evitar y prevenir enfermedades. Advertir sobre los cuidados es en un primer sentido un paso necesario para la educación digna e igualitaria, sin embargo, por muchas advertencias a las y los estudiantes no siempre, el contexto social en el que viven permite que estas indicaciones se lleven a cabo. Las indicaciones en cuestión son: a las mujeres se les aconseja: 1) lavar cuidadosamente la vulva con agua y jabón, 2) para limpiarse después de ir al baño, pasar el papel higiénico de adelante hacia atrás, ya que si se hace en sentido contrario es posible arrastrar restos de materia fecal del ano a la vulva, lo que puede convertirse en fuente de infecciones urinarias, 3) durante la menstruación usar y cambiar tan frecuente como sea necesario las toallas femeninas o los paños de tela de algodón que absorban la sangre, 4) en caso de notar una suspensión anormal del flujo menstrual o aumento de éste, es necesario acudir a un médico, ya que es indicio de que hay problemas de salud, 5) evitar golpes en los genitales, 6) usar ropa interior cómoda, de preferencia de algodón, mientras que a los hombres se les aconseja: 1) bañarse todos los días con agua y jabón, 2) limpiar con cuidado el pene, jalando el prepucio hacia atrás y lavando el glande, ya que es una zona donde se depositan microorganismos que pueden producir infecciones, 3) consultar con un médico si aparece cualquier secreción extraña, 4) evitar golpes en los genitales y 5) usar ropa interior cómoda, preferentemente de algodón.

⁷⁵ Consideramos problemático que la educación sexual escolarizada, o, mejor dicho, los planes de estudio de la SEP en torno a la sexualidad humana no consideren la diferenciación de la sexualidad en general y de la sexualidad humana en particular. Al hablar sobre la sexualidad en general, estamos hablando de la sexualidad toda, es decir, incluye la sexualidad de los animales, la sexualidad de las plantas y la sexualidad de los seres humanos. Por ejemplo, al hablar sobre la sexualidad de los animales, lo puramente biológico permite explicar —en la mayoría de los casos— los procesos sexuales y de reproducción; cuando un animal se encuentra biológicamente preparado para la reproducción el instinto con el que cuentan, le indica que la reproducción puede dar inicio. Sin embargo, la sexualidad humana al ser distinta de la sexualidad de otros animales difiere en el sentido de que pese a estar biológicamente preparado para la reproducción, la relación sexual podría retrasarse. Si se establece desde la educación sexual escolarizada una diferencia clara sobre las características propias de una sexualidad humana puede haber más claridad en las y los adolescentes, ya que, desde lo biológico, no se sostiene el por qué si ya se está preparado biológicamente para reproducirse, y por ende es posible mantener relaciones sexuales, la recomendación es que no hay que hacerlo.

Se refuerza además la idea de que, aunque físicamente hombres y mujeres son distintos, ambos tienen capacidades intelectuales y creativas. Además, se menciona que tanto hombres como mujeres, tienen derecho a ser respetados y escuchados en igualdad de oportunidades y responsabilidad al tomar decisiones.

Por último, en **sexto grado** de primaria, también en el libro de *Ciencias Naturales*, en el Bloque 1: *¿Cómo mantener la salud?*, específicamente en el Tema 2: *Etapas del desarrollo humano y la reproducción*, se aborda el tema de la reproducción humana. Se les pide inicialmente a las alumnas y los alumnos que realicen una historieta, un cuento, un poema, una canción o una dramatización, sobre las etapas de su vida, basándose en lo que han aprendido hasta ahora, deben incluir las cualidades y responsabilidades, la autonomía, las experiencias y las capacidades en las distintas etapas del desarrollo. Posteriormente se exponen las etapas del desarrollo de las personas las cuales son: la infancia, la pubertad, la adolescencia, la adultez y la vejez.

Sobre la infancia se menciona que es una etapa que comprende desde el nacimiento hasta los 10 años, es en este periodo —se menciona— donde se aprenden y se desarrollan diferentes habilidades y conocimientos. Aquí ocurre el mayor crecimiento del cuerpo humano, ya que se producen millones de células nuevas en los huesos, músculos, piel y otras partes del cuerpo.

Sobre la adolescencia se menciona que inicia físicamente con la pubertad entre los 10 y 14 años y termina entre los 19 y 20 años. Se les indica a las niñas y los niños que en la adolescencia manifestarán cambios, los cuales incluyen; cambios físicos, cambios en el comportamiento y cambios en los gustos. El cuerpo comenzará a ser diferente y la apariencia física se definirá de acuerdo con el sexo al que se pertenece, es decir, mujer y hombre, y añade que se desarrollará la capacidad de reproducción. Añaden que es en esta etapa cuando comienza el interés por tener una pareja. Además, se indica que, si bien, los cambios pueden resultar extraños o incómodos se trata de algo que es natural. Aquí se menciona, por ejemplo, que: “el crecimiento de los senos te indica que tu cuerpo comienza a prepararse para amamantar a un bebé, pero considera que tener un hijo implica asumir las responsabilidades derivadas del ejercicio libre de tu sexualidad” (SEP, 2019f, p. 32).

Sobre la adultez se menciona que es en ella donde se alcanza el máximo potencial de las capacidades físicas y psicológicas del ser humano. Se manifiestan las destrezas y habilidades de hombres y mujeres. En esta etapa se es físicamente apto para desempeñar actividades y trabajos con un buen rendimiento y se manifiesta la responsabilidad hacia consigo mismo como hacia con los demás, lo cual permite tener una vida más plena. Se considera que en esta etapa las personas poseen la madurez. Según la exposición que se presenta en el libro en la etapa adulta ocurre por lo general el proceso de reproducción, el cual, es “importante porque mediante ella se perpetúa la especie” (SEP, 2019f, p. 34).

Una vez que se establece la recomendación de que el momento adecuado para reproducirse es en la etapa adulta se mencionan los procesos de fecundación, el embarazo y el parto. Se muestra por medio de imágenes el desarrollo de un feto a partir de las cuatro semanas hasta las 39 semanas. Sobre el embarazo se habla de los cuidados que la mujer debe tener, éstos incluyen una buena alimentación, evitar fumar, evitar ingerir alcohol, evitar exponerse a rayos x y sustancias tóxicas como lo es humo de tabaco, así como el evitar estar en contacto con enfermos. Se recomienda que al llegar el momento del parto “lo ideal es que éste suceda en una clínica donde cuente con médicos y los medios idóneos para atender cualquier complicación que se presente durante el nacimiento” (SEP, 2019f, p. 35). Se enfatiza además sobre las responsabilidades de tener un bebé, las cuales son: trabajar para tener los recursos necesarios para vestirlo, alimentarlo y mantener su salud, así como tiempo para atenderlo y educarlo.

En este mismo bloque, en el Tema 3: *Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia*, se pretende, según aparece indicado en el libro, que las y los estudiantes valoren la importancia de tomar decisiones basadas en información, para analizar críticamente las implicaciones de los embarazos en la adolescencia, además, argumentarán a favor de las conductas sexuales que inciden en la prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) como la causada por el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH).

Inician mencionando que las relaciones sexuales forman parte de la vida del ser humano, pero hay que cuidarse de no embarazarse en la adolescencia, así como de no contraer una ITS. Viene un comic en donde se presentan cuatro personajes: una niña llamada Lina y un niño llamado Melchor que son amigos y que tiene la misma edad que las y los estudiantes

que están en sexto de primaria y dos niñas que son amigas, Luisa que es hermana de Lina y Nora. En esta historia Nora y Luisa están platicando y Melchor y Lina escuchan esta plática, la plática en cuestión es la siguiente:

- Luisa: Mi novio me insiste en que tengamos relaciones, pero yo no estoy segura de querer hacerlo, me da miedo.
- Nora: Pues ten cuidado, si te sientes insegura y tienes miedo puede ser que no sea el momento; nadie debe presionarte, después podrías sentirte mal. Recuerda que el año pasado en la escuela nos dieron una plática y nos explicaron los riesgos de tener relaciones sexuales a nuestra edad, como contraer alguna infección de transmisión sexual o tener un embarazo no planeado. Además, somos muy valiosas y tenemos muchas cosas que lograr a futuro, jugar, divertirnos y estudiar.

Después Melchor se resbala del lugar donde estaba y las amigas los descubren. Las amigas lanzan un grito diciendo “¡Niños, ¿qué hacen ahí escuchando?!” Ahí termina el cómic.

Una vez que las niñas y los niños leen el comic se les pide que reflexionen a partir de tres preguntas las cuales son. 1) ¿Qué pasaría si Luisa tuviera relaciones sin protección con su novio?, 2) ¿A qué podría enfrentarse?, 3) ¿Qué harías si fueras uno de los personajes del cómic? Se les pide además que argumenten de qué manera cambiarían sus vidas si en este momento tuvieran la responsabilidad de ser padres, y que imaginen la misma problemática suponiendo que tienen al menos 15 años más de los que ahora tienen.

Se refuerza que las relaciones sexuales son parte de la vida de los seres humanos diciendo que son la base de la reproducción y contribuyen a la estabilidad de las parejas y a un acercamiento íntimo, añadiendo que, sin embargo, se requiere de una responsabilidad compartida por ello es necesario que cuenten con orientación e información. La orientación y la información evitará consecuencias como embarazos no deseados o el sufrimiento de una ITS, ya que éstas pueden cambiar la vida de una persona para siempre.

En las siguientes páginas se refuerza la idea de lo importante que es evitar un embarazo a temprana edad y las responsabilidades que conlleva. Como actividad para que se den cuenta de esto se realiza la actividad de cuidar un huevo en parejas durante una semana y que después compartan qué les implicó el realizar esta actividad.

Después se introduce el tema de los métodos anticonceptivos, los cuales son definidos como aquellos que impiden o reducen la posibilidad de que ocurra la fecundación al tener relaciones sexuales. Estos métodos son: condón masculino, condón femenino, implante anticonceptivo, Dispositivo Intrauterino (DIU) de cobre, pastillas anticonceptivas de emergencia, hormonas ingeribles, pastillas anticonceptivas diarias y el método Billings. También se les mencionan algunas ITS como sida, y Virus del Papiloma Humano (VPH), y finalmente se les pide que investiguen sobre: la Sífilis, la Gonorrea y el Herpes. Con esto concluyen los temas relacionados a sexualidad en este último libro que se utiliza para el año de sexto de primaria.

En lo que respecta a la educación sexual en secundaria, ésta se imparte en el primer año en la materia de *Ciencias Naturales (Biología)* y en la materia de *Formación Cívica y Ética* de primer a tercer año.

En la materia de *Ciencias Naturales (Biología)*, los docentes pueden utilizar uno de los diecisiete libros que la SEP pone a su disposición. Los temas que se ven en cada uno de ellos son parecidos, aunque, claro está, que son distintas formas de redacción y distinta disposición de la información.

Tras una revisión de cada uno de los libros de *Ciencias Naturales (Biología)* que se sugiere utilizar en primero de secundaria, en general se observa que estos libros comparten los temas de etapas del desarrollo humano; desde el nacimiento hasta el momento que se encuentran las y los estudiantes, lo que denominan en estos libros cuatro potencialidades de la vida, que comprenden: el género, la reproductividad, la vinculación afectiva y el erotismo. Además, se aborda también el tema de los métodos anticonceptivos e ITS. Para tener más claridad y precisión, utilizaremos en el libro de *Ciencia y Tecnología (Biología)* de Innova ediciones para exponer cómo se les muestran los temas a las y los estudiantes de secundaria.

En este libro, en primer lugar, promueven la reflexión de las y los estudiantes sobre su desarrollo en términos de los cambios que han experimentado desde el nacimiento hasta la etapa actual, por otro lado, según este libro la sexualidad humana es el resultado de cuatro potencialidades que son: género, reproductividad, vinculación afectiva y erotismo, posteriormente se da una explicación de cada una.

En lo que respecta a la reproductividad se habla de los caracteres sexuales y de la función del hipotálamo como el encargado de liberar hormonas que actúan en los ovarios en el caso de las mujeres y en los testículos en el caso de los hombres. En lo que respecta al género se define el concepto y se diferencia del concepto de sexo. Sobre el erotismo, se menciona que los sentidos permiten sentir placer y que éste se vincula al deseo sexual, posteriormente se habla del autoerotismo, y mencionan el tema de la masturbación con una connotación positiva en donde se precisa que es esencial para el bienestar individual y social y, por último, se habla sobre la vinculación afectiva y se plantea que hay una necesidad de establecer vínculos afectivos y éstos pueden ser de amistad o de amor. Se menciona también que el descubrir y vivir la sexualidad es un derecho, el cual debe ser ejercido sin coerción, así se introduce la idea que nadie puede exigir a otra persona realizar alguna práctica que no desee. También encontramos información sobre el embarazo adolescente y su prevención, así como la prevención de ITS, en este tema se desarrolla el tema de la fecundación, se explica el coito y el cómo ocurre un parto.

Sobre los métodos anticonceptivos se puede observar que éstos se amplían en comparación con los que se ofrecen en el último año de primaria. Los métodos anticonceptivos⁷⁶ que ofrece este libro se enlistarán a continuación⁷⁷:

1. Métodos naturales basados en el conocimiento de la fertilidad

- Coitos *interruptus* o interrupción del coito
- *Ogino-Knaus* o de ritmo
- Temperatura basal corporal
- Método de días fijos

2. Métodos anticonceptivos de barrera

- Condón masculino
- Condón femenino
- Diafragmas y capuchones cervicales

⁷⁶ La fuente de la clasificación propuesta en este libro es la Norma Oficial Mexicana NOM-005-SSA2-1993, de los servicios de Planificación Familiar. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 21 de enero de 2004 [Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=676842&fecha=21/01/2004#gsc.tab=0]

⁷⁷ En el presente listado, me limitaré a enunciar los métodos anticonceptivos, sin embargo, en el libro de texto aparece el nombre del método anticonceptivo, las características, las ventajas y las desventajas y la efectividad.

- Espermicidas
3. Métodos anticonceptivos hormonales
 - Anticonceptivos orales combinados, (píldora)
 - Píldoras POP
 - Parche anticonceptivo
 - Anticonceptivo inyectable
 - Implantes
 4. Métodos anticonceptivos intrauterinos
 - Dispositivo intrauterino (DIU) de cobre
 - Dispositivo intrauterino (DIU) hormonal
 5. Métodos anticonceptivos quirúrgicos o permanentes
 - Oclusión tubárica y ligadura de trompas (salpingoclasia)
 - Esterilización masculina (vasectomía)

Sobre las ITS se mencionan la sífilis, gonorrea, tricomoniasis, herpes genital, el Virus de Papiloma Humano (VPH), así como el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y el Sida.

Hemos intentado dar un panorama sobre lo que se dice sobre la sexualidad y la sexualidad humana en las asignaturas de *Ciencias Naturales y Conocimiento del medio*, basándonos en los libros oficiales de la SEP, no obstante, decíamos que el tema de la sexualidad humana también se aborda en secundaria en la asignatura de *Formación Cívica y Ética*. Para esta asignatura también los y las docentes pueden elegir entre varios libros que la SEP pone a disposición, sin embargo, para esta asignatura, en primero de secundaria, se dispone de veinticinco opciones de libros para que se elija uno de ellos.

Sobre los temas que comparten los libros de primer año de secundaria de la asignatura de *Formación Cívica y Ética* podemos ubicar los temas de: cambios en la adolescencia, identidad, potencialidades que conforman la sexualidad (género, vínculos afectivos, erotismo, y reproductividad), dignidad, derechos humanos, embarazo en la adolescencia, métodos anticonceptivos, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) e igualdad de género. Una comparación entre los veinticinco libros nos permite identificar grandes diferencias entre ellos, empezando, por ejemplo, en que en unos no se abordan las potencialidades que conforman la sexualidad humana mientras que en otros no se aborda el tema sobre métodos

anticonceptivos. Un análisis más completo sobre las diferencias y concordancias rebasaría lo que se pretende. Por ello, utilizaremos sólo un libro de *Formación Cívica y Ética*, para develar de manera específica los contenidos sobre sexualidad que se abordan en dicha asignatura.

Hemos decidido utilizar el libro de *Formación Cívica y Ética I* de Editorial Santillana⁷⁸ para develar de manera más específica los contenidos que se abordan sobre el tema de sexualidad.

El libro se divide en tres trimestres, en el trimestre uno, en el apartado *Vivir con valores*, se aborda el tema de los derechos humanos. De ello se desprende, que existen derechos especiales para niñas, niños y adolescentes que son necesarios para crecer y desarrollarse plenamente. Se les muestran los derechos que tienen como adolescentes, en lo que respecta a la sexualidad, podemos destacar el derecho a la protección de la salud el cual es el “derecho a recibir cuidados especiales cuando los necesiten, ser los primeros en obtener ayuda, recibir orientaciones sobre salud sexual y reproductiva, prevención de embarazos, infecciones de transmisión sexual, VIH-sida y adicciones” (Conde, 2018, p. 24). También podemos destacar el derecho a ser escuchados, este derecho permite que se les escuche cuando han sido víctimas de violencia, acoso escolar o abuso sexual.

Posteriormente en el apartado titulado *Identidad personal y cuidado de sí*, se les muestra a las y los estudiantes una carta de un adolescente hacía su madre en donde le comenta —entre otras cosas— que tiene novia y que ya ha dado su primer beso. Sobre esa carta se les pide reflexionar sobre qué haría su mamá si le platicaran que les gusta alguien o si le platicaran que quieren tener novio o novia. Después de ello, se halla un apartado titulado *Mi nuevo yo: los cambios en la adolescencia*. En este apartado se les habla sobre los cambios físicos que se presentan en la adolescencia y los cambios del cerebro en la adolescencia. Se menciona que, gracias a la neurociencia, ahora se sabe que, los cambios emocionales y comportamentales de los adolescentes son el resultado de las hormonas y de la maduración cerebral.

⁷⁸ La justificación de su análisis se deriva de que encontramos un listado de la cantidad de escuelas que deciden utilizar uno u otro libro, en este listado observamos que el libro que mayoritariamente se utilizó en el ciclo escolar 2022-2023 fue el de esta edición. El listado puede encontrarse la dirección: https://secundaria.conaliteg.gob.mx/seleccion/2022-08-30_secundaria_resultados.pdf

En el siguiente apartado titulado *Hablemos de sexo, sexualidad y prácticas sexuales*, se les muestran los rasgos de la sexualidad humana, éstos son a) la reproducción, b) el erotismo, c) el afecto, amor y pareja y d) la igualdad de género.

Sobre la reproducción se plantea que, con la menstruación y la eyaculación, mujeres y hombres están preparados para la reproducción, con ello, argumentan, inicia un impulso sexual cargado de erotismo que se denomina atracción sexual. Queremos citar una parte que nos llama la atención ya que en el libro se menciona que los seres humanos tienen conciencia y razón, por ello, no actúan por instinto, sino que pueden tomar decisiones, después se les menciona a las y los adolescentes:

Por eso el instinto animal no te obliga a *cruzarte*, sino a experimentar una sexualidad humana, lo que no significa necesariamente mantener relaciones sexuales. Cuando estés preparado física, emocional, social y moralmente, quizá tomarás la decisión de iniciar tu vida sexual, y, tal vez tener hijos. (Conde, 2018, p. 42)

Sobre el erotismo se menciona que es el aspecto placentero de la sexualidad. Sobre el afecto, el amor y la pareja, se menciona que el amor de pareja es muy importante para los seres humanos y que el vínculo amoroso forma parte de la sexualidad. Dar y recibir afecto, ternura, amor y compañía son parte de la sexualidad adolescente. Mientras que sobre la igualdad de género se menciona que cada cultura posee ideas acerca de cómo deben comportarse los hombres y las mujeres, las cuales están basadas en prejuicios, por ello, vivir la sexualidad con igualdad de género significa eliminar el prejuicio y reconocer que el erotismo está presente en mujeres y hombres.

Después de este apartado, encontramos el siguiente apartado que se titula *Prácticas sexuales seguras* en donde se les invita a las y los adolescentes a la abstinencia sexual para evitar embarazos no planeados e infecciones de transmisión sexual. En lugar de mantener una relación sexual, que en este libro se define como “coito o la penetración del pene” (Conde, 2018, p. 44), se les invita a realizar prácticas sexuales seguras como lo son, besos, caricias, imaginar fantasías sexuales o la masturbación. Por último, se les menciona que, aunque no es aconsejable, si por alguna razón deciden iniciar su vida sexual, es indispensable que utilicen condón. Además, se les invita a platicar con una persona adulta de confianza si identifican que sufren algún tipo de violencia sexual.

Aquí termina lo que identificamos como contenidos de sexualidad humana que forman parte de la educación sexual ofrecida a las y los adolescentes en primer año de secundaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

En segundo año de secundaria, las y los docentes pueden elegir uno de entre doce libros que la SEP pone a su disposición para impartir la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, estos libros comparten los temas de: identidad, equidad de género y salud sexual y reproductiva. En lo que respecta a la equidad de género, podemos observar la diferenciación y clarificación de los conceptos de sexo y género, la equidad de género en las relaciones de noviazgo y de amistad, así como en la escuela y la familia. Se aborda además la perspectiva de género, relaciones de género, estereotipos y roles de género, así como la violencia de género. También se abordan las Enfermedades e Infecciones de Transmisión sexual, métodos anticonceptivos y embarazo no planeado.

Para dilucidar los contenidos que se imparten en la asignatura de *Formación Cívica y Ética* en segundo año de secundaria, nos basaremos en el libro *Formación Cívica y Ética 2* de la editorial Esfinge el cual fue utilizado en el ciclo escolar 2022-2023 por 21, 198 escuelas federales de la Ciudad de México⁷⁹.

Los distintos temas del libro se dividen tres trimestres, éstos a su vez se dividen en secuencias. Es en el primer trimestre donde se abordan temas sobre sexualidad humana. En la *Secuencia 1*, hay un cuento titulado *Amor cibernauta* del autor Diego Muñoz Valenzuela que trata sobre dos personas que se conocen por medio de las redes y a pesar de que en un principio mantienen conversaciones profundas respecto de la vida, al hablar de sí mismos, la irrealidad se apropia de la conversación lo que da como resultado un amor supuestamente “verdadero” o bien un *verdadero amor*. Este cuento se utiliza para reflexionar sobre las relaciones virtuales en las redes sociales. Más que hablar y profundizar sobre el amor, esta secuencia tienen la finalidad de fomentar el pensamiento crítico sobre los medios digitales, no obstante, de cierto modo algo se enseña sobre el amor y la amistad.

En la *Secuencia 2* en la que se presentan distintas *situaciones de riesgo* se aborda el tema de explotación sexual a través de un texto titulado *La historia de una adolescente*

⁷⁹ Puede consultarse el listado en: https://secundaria.conaliteg.gob.mx/seleccion/2022-08-30_secundaria_resultados.pdf

llamada Perla, con base en su lectura, se les pide a las y los alumnos que reflexionen sobre el caso de Perla para que determinen cómo evitar una situación de explotación sexual. Posteriormente se abordan los riesgos ante las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Sobre ellas mencionan que se debe asumir responsabilidad y cuidarse al momento de tener relaciones sexuales. Se recomienda que, si el o la adolescente tiene una vida sexual activa, utilice condón mientras que, si no está preparado para tener relaciones sexuales, “la abstinencia es una medida para evitar [contagiarse] de ITS” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 30). Posteriormente se introduce un texto retomado de una página del Gobierno de México, que trata sobre las estadísticas del embarazo adolescente y el uso de algún método anticonceptivo en la primera relación sexual, dicho texto es una adaptación de la nota completa, dice lo siguiente:

De acuerdo con datos presentados en la conferencia de prensa por los entonces titulares de la Secretaría de Salud, durante el 2016 en México, 42.1 de los nacimientos fueron madres de entre 10 y 17 años. Según cifras, alrededor del 45% de jóvenes no utilizaron algún método anticonceptivo en su primera relación sexual. (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 31)

Con base en este texto deben de contestar las siguientes cuestionamientos: 1) ¿Qué opinan de la información del texto?, 2) ¿Por qué consideran que, aun con información y existiendo métodos anticonceptivos, va en aumento el número de embarazos, 3) ¿Cuál sería tu responsabilidad frente a este tema? 4) ¿Qué mensaje les darían a los compañeros de su edad para reducir el número de embarazos?, 5) Elaboren cinco preguntas sobre dudas que tienen respecto del embarazo adolescente, su prevención y los métodos anticonceptivos.

Posteriormente se les comparten instituciones de México encargadas de atender a personas que requieran de ayuda especializada las cuales son: Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y el sida (CENSIDA), Sistema Nacional de Apoyo, Consejo Psicológico e Intervención en Crisis por Teléfono (SAPTEL), Planificatel, Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y el Núcleo Urbano de Bienestar Emocional (NUBE).

En la *Secuencia 5*, se aborda el tema de la equidad, en dicha secuencia se aborda “la importancia de las relaciones interpersonales en la vida de cada individuo” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 58). Se menciona que los seres humanos establecen relaciones afectivas

a lo largo de la vida y que en la adolescencia los “vínculos con los amigos, compañeros o pareja son fundamentales para fortalecerse” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 31). Además, se añade que “el amor, la pareja y la atracción son aspectos que cada individuo vive a lo largo de la vida [y que] cada una de esas relaciones y vínculos afectivos implican el respeto, la equidad y la igualdad en el trato” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 31).

Posteriormente hay un extracto del cuento *Tere: de sueños y aspiradoras* de Nuria Gómez Benet, en donde el padre regaña a su hija de primaria por tener el sueño de seguir estudiando hasta llegar a la universidad para estudiar escenografía. El argumento del padre: ella es mujer y no necesita escuela, su existencia se reduce a casarse y tener un hombre que la mantenga, el cual, sí puede aspirar a seguir estudiando pues en el futuro será el proveedor económico de su familia. Tras leer este fragmento del cuento se les pide a los alumnos y alumnas que contesten las siguientes preguntas: ¿por qué creen que el papá de Tere no quería que su hija continuara sus estudios?, ¿qué piensan acerca de que las mujeres estudien una profesión al igual que los hombres? Argumenten su respuesta, ¿cómo se dividen las labores del hogar entre los integrantes de sus familias? ¿Cómo ayudan?, ¿crees que los hombres pueden realizar actividades dentro del hogar y criar a los hijos al igual que las mujeres? ¿Por qué? Después de dialogar las respuestas a las anteriores preguntas las comparten en grupo.

Seguido de ello, se aborda el tema de la igualdad en género en las situaciones cotidianas. Con base en la definición de la OMS, el libro de texto señala que:

El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos. (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 59)

El libro menciona las diferentes funciones socialmente determinadas para hombres y mujeres y además se definen los roles de género. También se señala que “la construcción de los roles de género incluye un aspecto cultural [que se puede] analizar en los estereotipos de género que se han construido para etiquetar las características idóneas que mujeres y hombres deben cumplir para satisfacer las funciones que les han sido encomendadas” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 59), posteriormente se presentan algunos estereotipos, se les cuestiona sobre

si están de acuerdo con ellos, y se les pide señalar cuáles se han modificado y cuáles favorecen la igualdad.

Dentro de lo que consideran relevante sobre el tema es construir relaciones de género igualitarias, por ello definen la igualdad de género. La igualdad de género, menciona el libro, “se refiere al trato igualitario y justo de hombres y mujeres en cualquier sociedad, familia, comunidad o relación” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 60). Se les ejemplifican algunas prácticas igualitarias y se les invita a reflexionar sobre cuáles de ellas han observado o vivido. Seguido de ello se les indica que completen una tabla en donde analicen las formas en la que los distintos medios transmiten roles de género, para ello tienen que identificar cinco diferencias entre hombres y mujeres que se observen en una película, un anuncio publicitario, un capítulo de una serie y un comercial de televisión. Entre otras actividades que les permiten reflexionar sobre los roles de género en los medios de comunicación.

En seguida se aborda la igualdad de género en la amistad, el noviazgo y estudio. Sobre la amistad mencionan que es una relación rodeada de confianza, cercanía, reciprocidad y sentimientos. Se les menciona que: “las relaciones de amistad y afectivas deben estar compuestas de cariño y respeto, no de violencia y maltrato” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 62). Sobre el noviazgo se menciona que “es una relación entre dos personas en la que debe existir la reciprocidad de sentimientos, sensaciones e intereses” (Suárez, Bavines & Medina, 2022, p. 62).

Posteriormente se aborda la relación de género y estudio en donde se observa una gráfica en donde la matriculación de mujeres en instituciones escolares es más alta en educación básica y media, mientras que en educación superior el porcentaje es inferior. También se muestra una gráfica en donde una buena parte de los hombres que estudian en nivel superior están inscritos en carreras que se han etiquetado como masculinas mientras que la mayor parte de las mujeres están en una carrera que se ha etiquetado como femenina.

Para finalizar, se les pide que reflexionen sobre las acciones, comportamientos, conductas o actitudes injustas o desiguales y cómo éstas afectan a las mujeres y a los hombres. También se les pide que reflexionen sobre las acciones, comportamientos, conductas o actitudes para la igualdad de género en cuatro distintos espacios que son: la familia, la escuela, el trabajo y la vía pública.

Ahora bien, en tercer año de secundaria, las y los docentes pueden elegir uno de los nueve libros que se ponen a su disposición para impartir la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, revisando los nueve libros, observamos que todos ellos abordan el tema de la igualdad de género. Se entrelazan algunos conceptos como lo son: sexo, género, roles de género y estereotipos, igualdad sustantiva, y en algunos casos añaden a la discusión la perspectiva de género.

Para mostrar detalladamente los contenidos que se les brindan a las y los adolescentes de tercer año en la materia de *Formación Cívica y Ética*, así como la manera en la que se los presentan hemos revisado el libro de *Formación Cívica y Ética 3* de la editorial Santillana el cual fue utilizado por 27, 089 escuelas federales de la Ciudad de México.

Este libro se divide en tres trimestres que a su vez se subdividen en secuencias didácticas. Propiamente los temas que tienen que ver con sexualidad humana aparecen en el trimestre dos del libro. La *Secuencia didáctica 5* plantea como propósito valorar “la igualdad como un derecho humano que incluye el respeto a distintas formas de ser, pensar y expresarse [así como reconocer] su vigencia en el país y el mundo” (Conde, 2020, p. 82).

Para comenzar, a través de dos textos breves les piden a las y los estudiantes reflexionar sobre la discriminación hacia personas de la comunidad LGBTTTIQA y hacia personas embarazadas. Las siglas LGBTTTIQA, son definidas en el libro como: “siglas de la comunidad de personas con orientación sexual o identidad de género distinta de la heterosexual: lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, travestis, intersexuales, queer y asexuales” (Conde, 2020, p. 82). Posteriormente se aborda la igualdad, el libro menciona que la igualdad:

Implica el pleno acceso a los derechos humanos, sin distinción, lo que significa que no debe existir discriminación, aplicarse la ley de manera imparcial, respetar las diversas formas de ser, pensar y expresarse, así como crear condiciones de equidad, pluralidad y de igualdad sustantiva para que todas las personas estén incluidas en la sociedad y puedan vivir y desarrollarse plenamente. (Conde, 2020, p. 83)

En este tema se diferencia la *igualdad formal* de la *igualdad sustantiva*. La primera es aquella que se establece en la ley, y la segunda es aquella que se logra en la vida cotidiana cuando se aplican las leyes y los valores que protegen ese derecho.

La *Secuencia didáctica 6*, tiene el objetivo de que a partir con lo que se revisa en ella las y los estudiantes promuevan “la igualdad de género en [sus] relaciones cotidianas y la [integren] como criterio para valorar otros espacios” (Conde, 2020, p. 96).

Para lograr ese objetivo el libro comienza con un fragmento de un informe de la Unesco sobre las desigualdades de género en la enseñanza de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). El fragmento dice que el 35% de estudiantes matriculados en carreras vinculadas con la STEM son mujeres y que el 28% de las personas investigadoras en el mundo son mujeres. Ello es el resultado de una multiplicidad de factores arraigados en los procesos de socialización y aprendizaje, entre esos factores, se menciona que a las niñas a menudo se les educa en la creencia que los temas relativos a las STEM son “masculinos” y por tanto la capacidad femenina en dicho ámbito es inferior a la de los hombres. Finaliza diciendo que la igualdad de género garantiza que hombres, mujeres, niños y niñas adquieran oportunidades y capacidades para contribuir al ámbito de las STEM.

Después vienen preguntas para dar paso a la reflexión las cuales son: ¿cómo se relaciona la igualdad de género con las decisiones sobre qué carreras estudiar?, ¿cómo han influido los estereotipos de género en los intereses y las metas de las niñas y las mujeres a futuro?, ¿qué características tendría una sociedad en la que existiera igualdad de género?, y, ¿qué se puede hacer para alcanzar esa igualdad en México?

Una vez hecha la reflexión a partir de las preguntas anteriores, el libro menciona que la igualdad de género “significa que todas las personas tengan los mismos derechos, sean tratadas con dignidad y respeto y sean consideradas iguales ante la ley” (Conde, 2020, p. 98). La igualdad de género —se lee en el libro— implica: *acceso a la educación* (mismas oportunidades para hombres y mujeres), *acceso a la protección de la salud* (salud sexual y reproductiva), *derecho a la seguridad y a la protección ante la violencia* (garantizada desde las leyes e instituciones, pero también en las relaciones cotidianas), *derecho al trabajo* (mismas oportunidades para que hombres y mujeres tengan un empleo digno), *derecho a la libertad* (incluye el derecho a decidir sobre contraer matrimonio, así como el número de hijos que se deseen tener).

Posteriormente se hace énfasis en la igualdad de género que se expresa en las relaciones cotidianas que se establecen en la familia, con la pareja, con los amigos y amigas, en la escuela y en otros grupos donde se interactúe. Se les brindan ejemplos de situaciones que expresan una desigualdad de género en las relaciones cotidianas, así como aquellas situaciones que expresan igualdad de género. Estas situaciones tienen la finalidad de que las y los estudiantes identifiquen y posteriormente diferencien las situaciones que favorecen la igualdad de género de las que perpetúan la desigualdad. Por último se brindan estrategias que favorecen la igualdad de género en distintos ámbitos, las cuales son: *la autoevaluación* (reconocer los prejuicios y estereotipos de género que cada uno de nosotros tenemos) *educar al espectador* (en casos de violencia de género, implica sensibilizar a los testigos de violencias para que ayuden a las personas violentadas), *hacer visibles los prejuicios, la desigualdad y la discriminación, mujeres apoyando a mujeres* (mediante la sororidad), *huelgas, protestas, campañas y movilizaciones y ciudades que aman a las mujeres* (crear zonas seguras en la ciudad para las mujeres).

En seguida se les pide a las y los estudiantes completar un cuadro en donde establezcan situaciones de inequidad de género y una propuesta para promover la equidad de género en dichas situaciones en los ámbitos familia, pareja, escuela y comunidad.

En este libro se observa que el tema central que atañe a la sexualidad humana es el de igualdad de género.

Ahora bien, con base en el anterior recorrido teórico no podemos negar que en primaria y secundaria se les ha brindado educación sexual a las y los estudiantes. Sin embargo, corresponde observar la percepción que las y los adolescentes tienen sobre ésta, así como su experiencia en torno a esta enseñanza, ya que, si bien, los libros del texto nos sirven como medio para identificar los temas que deberían trabajarse en cada nivel de educación básica, no sabemos cómo ocurrió esto en la práctica, no sabemos qué tanto el o la docente concuerda o no con los libros de texto gratuito, qué contenidos impartirá o cómo y tampoco cuáles son sus imaginarios y prejuicios que inciden al momento de impartir temas sobre sexualidad. Los adolescentes pueden dar cuenta de lo recuerdan sobre el tema, de qué es lo que significa la educación sexual para ellos, pero no pueden dar cuenta de todo eso que no sabemos.

Quisiéramos añadir que nos pareció importante hacer la descripción de los libros de primaria y secundaria porque nos puede ayudar a identificar cuál es el enfoque de la enseñanza de la sexualidad humana y observar cuáles fueron los aprendizajes de las y los adolescentes de ese desarrollo del tema de la sexualidad que hemos ubicado, ocurre desde primaria hasta secundaria.

Las y los adolescentes ubican que fue en su paso por la primaria cuando tienen el primer momento de contacto con temas sobre la sexualidad. Una adolescente dice que fue *en los temas de biología en sexto o quinto de primaria [...] nos enseñaron el aparato reproductor, el ciclo menstrual y cómo poner un condón* (Valeria, G.F.3.M, p. 32). Otra adolescente menciona lo siguiente:

No me acuerdo si fue en quinto o en cuarto donde venía lo del ciclo menstrual y ahí decía lo de los embarazos y así, ya pasaban a lo de los aparatos reproductores y ya fue cuando me enseñaron lo de poner el condón y los métodos anticonceptivos. (Zoé, G.F.3.M, p. 32)

Diríamos que estas dos adolescentes ubican que fue en primaria cuando les hablaron sobre sexualidad, lo cual ocurrió entre los grados que van de cuarto hasta sexto de primaria aproximadamente. Los temas que recuerdan haber visto son cuestiones en torno al aparato reproductor, el ciclo menstrual, embarazo y métodos anticonceptivos. Sobre los métodos anticonceptivos refieren que se les enseñó cómo se coloca un condón. Lo que mencionan va acorde a lo que contienen los libros de texto gratuito de primaria a los que hicimos alusión.

Una adolescente añade que ella recuerda que en ese periodo estudiantil de la primaria *venía más sobre los cambios que íbamos a ir teniendo ¿no?, bueno, pero en mi caso en mi escuela nunca nos enseñaron a poner un condón ni nada de eso* (Hannia, G.F.3.M, p. 32).

Como vimos en la revisión de los libros de primaria, el tema de los anticonceptivos se imparte en el año de sexto de primaria, una manera de abordar el tema podría ser la demostración de cómo ponerse un condón, esto en el caso de la adolescente no ocurrió, ello da cuenta de la variabilidad en la forma de impartir el tema de los anticonceptivos de distintos docentes, ello nos hace preguntarnos ¿cuál es el impacto para las y los niños entre uno y otro método de enseñanza?

Por su parte, un adolescente recuerda haber recibido educación sexual en sexto grado de primaria y segundo grado de secundaria.

Me hablaron ya en sexto de primaria y en secundaria me hablaron en segundo... [En sexto] más que nada nos dieron la información de qué son los métodos anticonceptivos, para podernos cuidar. [En secundaria] el proceso de las enfermedades y podría decirse de los embarazos no deseados, de las cosas que podrían pasar si no nos cuidamos. (Victor, G.F.3.H, p. 62)

Es importante redoblar esfuerzos para que la educación sexual llegue a todas las escuelas. El adolescente refiere tener determinado conocimiento sobre la sexualidad humana que ya hemos mencionado, sin embargo, vimos en el apartado anterior que su familia no le habla sobre sexualidad, no obstante, gracias a la educación sexual que ha recibido en la escuela, el adolescente no está completamente a la deriva en materia de sexualidad humana y esto es un logro que debemos exaltar.

Habría que observar cuál es el enfoque de la educación sexual que se ha brindado, ya que todo lo que el adolescente menciona tiene que ver con el *cuidado*, en otro sentido si observamos a la sexualidad humana como algo de lo que hay que cuidarse, protegerse y se lo cual hay que estar prevenido encontramos el supuesto de que es algo malo o bien que puede ser dañino para la salud, al omitir el adjetivo de valor moral (malo), diríamos por lo menos que es algo peligroso. De lo anterior se desprende, que las personas se cuidan de lo que es peligroso, es decir, de lo que pone en peligro su salud o incluso su existencia. Desde el enfoque prevencionista de la educación sexual, se plantea a la sexualidad humana como peligrosa.

Otro adolescente refiere *no recordar* (Axel, G.F.3.N, p. 96) haber visto temas sobre sexualidad humana en la primaria, mientras que en la secundaria le hablaron *sobre las enfermedades de transmisión sexual, cómo evitarlas y más o menos lo de los métodos anticonceptivos* (Axel, G.F.3.N, p. 96).

Por otro lado, un adolescente menciona que sólo le hablaron sobre métodos anticonceptivos y que le dejaron investigar sobre las Enfermedades de Transmisión Sexual.

Desde la primaria, más bien me dejaron investigar sobre esto de las Enfermedades de Transmisión Sexual y, o sea, no mencionaron mucho los temas de como se llama, así del aparato reproductor, femenino o masculino, sólo que sí mencionaron un montón sobre las este, como se llama este, ay ya se me olvidó, de ah los métodos anticonceptivos, mencionaron un montón de eso en primaria y secundaria. (Alex, G.F.3.N, p. 97)

Según podemos observar lo único que recuerda el adolescente, o bien, lo único que le mencionaron, fue acerca de los métodos anticonceptivos. Si el adolescente no recuerda, lo que se supone es un conocimiento consolidado, nos enfrentamos al hecho de que tanto la

información proveniente del libro, como la exposición por parte del docente no representan un trabajo significativo que incida en la formación del estudiante. Por otro lado, si los temas de carácter obligatorio que proponen los planes de estudio que contemplan el estudio de la sexualidad en general, y de la sexualidad humana en particular son omitidos en algunas escuelas por los docentes, significa que no se está cumpliendo con los planes de estudio establecidos.

Por ejemplo, una adolescente refiere que en la secundaria no le hablaron abiertamente sobre sexualidad, ella dice:

[En la escuela no me han hablado sobre sexualidad] abiertamente, porque siempre que tocan ese tema, yo lo he visto en la secundaria, en primero, con la maestra de biología, pero siempre se cierran mucho, bueno, no es que ella, la maestra que me haya tocado se cierre sino es que todos los niños se ponen como... no sé, se ponen raros, se ríen de lo que obviamente es normal, entonces pues creo que la maestra nunca quiso tocar ese tema, pero nunca nos hablaron de algo así. (Aline, p. 168)

La adolescente menciona que, debido al comportamiento de los estudiantes, se prefirió evitar el tema de la sexualidad humana. Esto nos invita a pensar que tenemos que encontrar estrategias que ayuden a las y los docentes para afrontar las posibles resistencias de las y los estudiantes que, en este caso, fueron expresadas mediante risas. La risa, también se puede interpretar como una expresión de lo erótico, del morbo, de curiosidad y de miedo. Sin embargo, pareciera ser en lo descrito por la adolescente, que la maestra presentaba resistencia al hablar sobre la sexualidad, ello podría ser por tres cuestiones; la primera, que la docente no conoce el tema en su totalidad y por tanto no se siente cómoda al exponerlo en clase, la segunda, tal vez provenga del comportamiento manifestado por las y los estudiantes en torno al tema. Una tercera opción, podría ser un conjunto de ambas.

En síntesis, las y los adolescentes ubican de manera no muy clara pero consistente que recibieron educación sexual en cuarto, quinto y sexto de primaria. Ubican que fue desde un enfoque biológico, aludiendo que correspondía a temas de biología. Los contenidos de la educación sexual recibida en este nivel fueron: la enseñanza del aparato reproductor, el ciclo menstrual, el cómo ponerse un condón, el tema del embarazo, los métodos anticonceptivos, los cambios que se van teniendo de manera física y el cómo se produce un nuevo ser humano.

En secundaria recibieron información sobre cosas que les podrían pasar si no se cuidan, tales como embarazos no deseados, enfermedades e infecciones de transmisión sexual. Recuerdan también que se les habló sobre métodos anticonceptivos, *los efectos que*

[causan] en las mujeres (Valeria, G.F.3.M, p.32) y sobre las *relaciones sexuales* (Danna, p. 207).

Llama la atención cuando una adolescente menciona la actitud que sus compañeras y compañeros tuvieron cuando les hablaron sobre sexualidad en la escuela, ella menciona que “se ponen raros, y se ríen”, razón por la cual “no le hablaron abiertamente sobre sexualidad” y propició que se evitará “tocar el tema”. Es importante este relato ya que nos indica que hay una falta de manejo adecuado en la forma en que se brinda educación sexual a los y las adolescentes. Hemos visto que en materia de educación sexual todavía hay muchos tabúes y esto genera que cuando se aborda el tema de la sexualidad en la escuela, las y los estudiantes reaccionen de una manera que denota cierta vergüenza o incomodidad, esto puede ser consecuencia de que culturalmente no están acostumbrados a que se les hable abiertamente sobre el tema, lo cual genera el comportamiento que hemos visto que narra la adolescente.

Complementando, este comportamiento que se da en las y los adolescentes cuando se les habla de sexualidad, otra adolescente menciona que: *esos temas no son muy cómodos porque los niños se lo toman a juego y a burla* (Hannia, G.F.3.M, p. 33) mientras que *algunas niñas son penosas en hablar de ese tema* (Hannia, G.F.3.M, p. 33), la diferenciación en cómo actúan los hombres y las mujeres, debe de pensarse desde una perspectiva de género, ya que observamos que la charla recibida evidentemente impactó de forma diferenciada entre hombres y mujeres.

4.4. Otros entornos de educación sexual

Además de la educación sexual que se brinda tanto en la escuela como en la familia, las y los adolescentes pueden obtener información de otros medios. Estos otros medios predominantemente tienen que ver con lo que se obtiene de Internet. Es importante visibilizar que hoy en día existen muchas plataformas que alberga Internet mediante las cuales se puede encontrar, recibir y compartir información, no obstante, muchas veces no es una información veraz.

Como se sabe “los medios electrónicos de comunicación han venido cobrando una importancia decisiva en las transformaciones culturales de la vida moderna, y, en particular, de la vida sexual” (Rodríguez, 2008, p. 187), y es que “en un mundo completamente tecnológico [...] internet se convierte en docente y consultorio sobre sexualidad” (Save the

children, 2020, p. 7). Debido a la pandemia por la COVID-19, hubo un mayor acercamiento a las Tecnologías de Relación, Información y Comunicación (TRIC) de gran parte de la población mundial, no obstante, el acceso a las TRIC aún no es generalizado para todas las personas. Por ello, no debe tampoco generalizarse que en todos los contextos las y los adolescentes se hallen impactados por lo que se puede obtener de Internet. En entornos urbanos, y en específico las y los adolescentes que formaron parte de esta investigación cuentan con acceso a Internet, acceso que les brinda la facilidad de investigar sobre temas que tienen que ver con sexualidad y sexualidad humana.

Las y los adolescentes suelen recurrir al Internet para despejar dudas que tienen sobre sexualidad. Internet se ha convertido el lugar donde se puede buscar cualquier tipo de información. Internet brinda opciones de respuesta dependiendo del cómo sea la búsqueda. Una adolescente dice que recurre al servidor de Google, para investigar sobre dudas que le surgen en torno al tema de la sexualidad, ella menciona que: *puede ser en Google, buscas algo y aparece todo, entonces, yo digo que Google (Zoé, G.F.3.M, p. 35).*

Cuando una persona realiza una búsqueda en Google⁸⁰, le puede dar como resultado imágenes, vídeos, noticias, libros y productos para comprar. Además de estas categorías preestablecidas por el buscador Google, hay a su vez una infinita variedad de fuentes de información. Desde los llamados blogs personales que pueden ser creados por cualquier usuario que tenga algo que decir al mundo, hasta organizaciones gubernamentales, pasando por empresas, instituciones escolares, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, entre otras. A ello habría que añadir las redes sociales a las que se puede tener acceso como lo son Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, YouTube, Whats App, Telegram, Snapchat por mencionar las más comunes. Si quisiéramos hacer un listado de todo lo que se puede encontrar, no acabaríamos ya que es tan vasto que rebasa nuestros alcances. Queremos sólo expresar que lo que ofrece el Internet es contenido ilimitado⁸¹ sobre cualquier tema de interés para la población mundial. El Internet es la representación virtual del mundo y como representación virtual del mundo refleja a la sociedad, si refleja a la sociedad entonces podremos encontrarnos con verdades y falsedades.

⁸⁰ Hay una gran variedad de buscadores de Internet, algunos de ellos son Bing, Yahoo!, Baidu, DuckDuckGo, Yandex, etcétera, no obstante, el más utilizado es Google.

⁸¹ Se puede decir que es ilimitado porque cada día se sube contenido nuevo a la red.

En el buscador Google se puede investigar un tema en general, o bien, poner en el buscador una pregunta específica, esta modalidad la menciona un adolescente:

Sería investigar mi misma pregunta en Internet porque yo digo que se necesitaría mucha confianza para preguntar eso a otra persona. (Victor, G.F.3.H, p. 64)

Además, añade, que recurre al Internet debido a que no cuenta con una persona de confianza, o bien, cercana, para preguntar. Lo anterior es importante debido a que un objeto, ni siquiera tangible como lo es el Internet sustituye el lugar de una persona. A partir de esta declaración podemos observar tanto la dimensión positiva como la negativa del Internet. La dimensión positiva es que el Internet es un medio de orientación para que las y los adolescentes despejen sus dudas en torno al tema de la sexualidad, la dimensión negativa es que la información que brinda puede no ser confiable. Otro aspecto de la dimensión negativa es que remplaza la interacción cara a cara, en otras palabras, sustituye a una persona.

El que el adolescente no cuente con una persona de confianza es un indicador para que propiciemos espacios para dialogar sobre sexualidad en donde no se enjuicie a las personas, es decir, propiciar espacios donde se hable sobre todo y sin que se le juzgue a aquel o aquella que tiene algo que decir, un espacio donde se les escuche y se les tome en cuenta en sus decires y sus sentimientos.

Retomando las estrategias a las que recurren para encontrar respuestas a sus interrogantes en Internet es mediante preguntar el por qué, es decir, por qué pasa x o y situación. Como observamos a continuación:

Pues normalmente a Internet. [Lo busco] depende de la situación... es como "por qué pasa esto", y ya busco, es que no sé cómo decirlo... [Para identificar que la información que leo es confiable] depende como que me suene lógico y hay veces que aparte le pregunto a mi mamá. (Tania, pp. 129-130)

Se observa que, al buscar una duda, el cómo se busque depende en gran medida de cuál sea la duda. La adolescente añade que identifica la información que es confiable siempre y cuando le suene lógico. Sin embargo, cuando uno desconoce un tema es difícil saber qué es lo lógico y por tanto es difícil saber si la información que se da por verdadera realmente es confiable. No obstante, la adolescente también añade que si la duda persiste puede acercarse a su madre. En este sentido, también observamos un desplazamiento de lo propiamente humano, es decir, el Internet pasa a ser la primera fuente de consulta, dejando a la madre en segundo término.

Otra adolescente menciona que no confía mucho en el Internet, ya que la información que obtenía por este medio le generaba una confusión mayor. Otra situación a la que uno se enfrenta en las búsquedas de Internet es que la información además de ser mucha y variada, llega a ser contradictoria.

En Internet, pero de igual manera no confío mucho en eso porque bueno... algunas dudas que yo tenía, investigaba y lo único que hacía era salir aún más confundida, entonces, no creo que sea bueno. (Catherine, p. 246)

Ahora bien, otras plataformas donde puede investigarse en Internet son TikTok y YouTube. YouTube es una plataforma y red social lanzada en el año 2005, la cual permite a las empresas y personas de todo el mundo «encontrar, ver y compartir» vídeos sobre distintas temáticas (Tabarés, 2016). TikTok es una red social que se lanzó en 2016 al mercado chino bajo el nombre de (Douyin) y de manera internacional, ya bajo el nombre de TikTok se lanzó en 2017. Para el año del 2020 estaba ya disponible en más de 150 países y tenía más de 800 millones de usuarios activos mensualmente, de estos usuarios el 41% tenían una edad que va desde los 16 a los 24 años. (Becerra & Taype, 2020, p. 249), esto nos indica que gran parte de los usuarios de esta red social son adolescentes y adultos jóvenes, los vídeos que aquí aparecen son de corta duración misma que va desde los 15 segundos hasta los 3 minutos. Una adolescente menciona que:

Hay muchos videos en YouTube sobre estos temas, también de la sexualidad, pero sí yo lo que más a veces me he preguntado es sobre el periodo, bueno también en TikTok, también ahí he buscado porque he visto muchos ginecólogos o eso que suben sus videos, entonces sí, es lo que busco por Internet. (Aline, p. 168)

La adolescente nos dice que, si bien, ella llega a realizar la búsqueda sobre sus dudas en TikTok y que predominantemente es sobre el ciclo menstrual, ella observa vídeos de personas que se identifican como profesionales de la salud, en específico, ginecólogos. Su percepción sobre la veracidad de la información está en función de la persona que emite la información, quien en este caso es un profesional de la salud.

Pese a que estamos convencidos de que el uso de las plataformas digitales puede generar un tipo de desinformación, también consideramos que hay páginas y plataformas con contenidos fiables, sin embargo, consideramos no todas las y los adolescentes suelen frecuentar estas páginas que brindan información más confiable.

Además de los medios de comunicación digitales a los que hemos aludido, algunas adolescentes refieren haber investigado en libros o enciclopedias. Dice una adolescente:

Yo tenía un libro que creo que se llama el libro “Sólo para mujeres” y venía sobre la sexualidad. (Michelle, G.F.3.N, p. 79)

Los libros, como vemos, pueden ser otro medio por el cual las y los adolescentes pueden llegar a recibir información sobre sexualidad. Otra adolescente dice:

Al menos mi familia tiene como esas enciclopedias grandotas, entonces, es como más factible buscarlo ahí para mí. (Valeria, G.F.3.M, p. 35)

El hecho de buscarlo en alguna enciclopedia o en algún libro, depende de que en el hogar se cuente con este tipo de materiales. Por la edad en la que se encuentran las y los adolescentes dependen en gran medida de lo que les provean las y los adultos de quienes dependen. El que las familias de las y los adolescentes tengan libros sobre sexualidad humana, les permite acudir a ellos si presentan dudas sobre el tema. Podríamos decir que es un tipo de educación sexual familiar indirecta, en donde, si bien, puede estar ausente el diálogo sobre sexualidad, hay los recursos, en este caso libros o enciclopedias, mediante los cuales las y los adolescentes pueden aclarar sus dudas o inquietudes.

Los medios a los que las y los adolescentes refieren acudir para buscar respuestas ante sus interrogantes sobre sexualidad humana, nos invita a reflexionar una cuestión, a saber, que nadie mencionó haber retomado sus libros escolares para despejar dudas sobre sexualidad, sino que se ha acudido a otros medios. Por tanto, para las y los adolescentes los libros de texto gratuito de la SEP no representan una fuente de consulta para contestar sus interrogantes en torno a la sexualidad, en su lugar prefieren buscar en Internet, o bien, algún libro con el que se cuente o una enciclopedia. Pareciera ser que sus búsquedas no se tratan sobre salud o lo jurídico, sino que puede ser quizá la intimidad más subjetiva.

Además, algunas veces se prefiere investigar antes que hablar sobre sexualidad con alguna persona. Una adolescente menciona que:

Yo [no hablé] con nadie la verdad, no me gusta mucho hablar sobre esos temas porque siento que lo necesario ya lo tengo un poco conocido y lo que no, lo podría investigar. (Hannia, G.F.3.M, p. 35)

Otro adolescente menciona que tampoco habla mucho con las personas sobre sexualidad, y que las dudas que ha tenido se las ha resuelto más el Internet:

Por lo regular no hablo mucho con las personas sobre sexualidad y conforme a las dudas que vaya teniendo yo creo que me las han resuelto más Internet que alguna otra persona. (David, p. 179)

Pensaríamos que, dado que se considera que el Internet tiene las respuestas ante cualquier interrogante, inquietud o duda, ya que, *buscas algo y aparece todo* (Zoé, G.F.3.M, p. 35), no

habría la necesidad de recurrir a una persona para que les oriente, o bien, que en realidad a las y los adolescentes nunca se les ha brindado un espacio en la casa ni en la escuela que les represente la confianza para poder externar sus dudas respecto de la sexualidad. Quiere decir además que quizá ni entre las amigas se hable de ello, derivado de la falta de confianza para depositar estas preguntas, inquietudes e interrogaciones.

Por último, otro medio de información al que pueden acudir las y los adolescentes para encontrar información sobre sexualidad es la televisión. En específico, serían *documentales* (E.11.M, p. 199) y *películas* (Danna, p. 212).

Podemos concluir que los referentes que identifican las y los adolescentes en donde pueden encontrar información sobre sexualidad humana son predominantemente el Internet, en específico encuentran información en los vídeos de YouTube, o bien, en los videos de TikTok. Las y los adolescentes también utilizan el buscador Google, y buscan un tema general o una pregunta en particular. Además, utilizan predominantemente Facebook y Twitter. Además, aunque es menos recurrente, identifican que a través de películas han recibido cierto tipo de educación sexual sin necesidad de buscarlo específicamente, sino que observan que en algunas películas hay, por ejemplo, escenas de relaciones sexuales y ello les crea cierta impresión de qué, es lo que implica y cómo se realiza una relación sexual. Por último, se hizo referencia también a vídeos, pero de tipo documental y películas.

Capítulo 5. Reflexiones en torno al amor, la amistad y el enamoramiento

Como se ha visto a lo largo de los capítulos anteriores, la educación sexual que se brinda a las y los adolescentes tanto en la escuela como en la familia, se enfoca predominantemente en transmitir información que prevenga de embarazos e infecciones de transmisión sexual, excluyendo aquella dimensión de igual importancia que debe ser contemplada en la educación sexual, es decir, la emocionalidad.

Pareciera ser que el tema de la sexualidad humana es un tema en el que sólo la parte anatómica se encuentra involucrada, sin embargo, hay otra cuestión importante que le atañe, esta cuestión tiene que ver con las relaciones sociales que involucran de algún modo la sexualidad humana.

Si bien, recibir información sobre los métodos preventivos para garantizar la salud es importante, es de igual importancia atender lo relacional. Sobre lo relacional, es decir, sobre las relaciones entre personas, nos interesa resaltar su componente emocional. Diríamos entonces que habría que prestar atención a la emocionalidad que se ve implicada en toda relación social, pues, si bien, el ser humano es racional, lo racional muchas veces se ve rebasado por lo emocional. En términos de Freud, lo que rebasa lo racional es el inconsciente, el cual, diríamos, se constituye por situaciones que conllevan una carga emocional. Por ello, consideramos que fijar nuestra atención en la emocionalidad en torno a la sexualidad humana es de vital importancia, ya que los seres humanos no son ni pueden ser reducidos a objetos que se encuentran a merced de su simple constitución anatómica, sino que en ellos existen una serie de procesos emocionales que se vinculan a su anatomía.

Así entonces, reafirmamos, que la sexualidad humana no es un tema puramente biológico, sino más bien, podríamos decir que es predominantemente social y cultural. La cultura marca una serie de permisiones y prohibiciones sobre cómo y con quién se deben establecer vínculos de parentesco. Toma entonces importancia atender dos fenómenos muy importantes sobre sexualidad humana: el amor y la amistad.

En los siguientes apartados se reflexionará sobre el carácter social de la sexualidad humana, y posteriormente se reflexionará sobre dos tipos de relaciones importantes para el tema de la sexualidad humana: éstas son las relaciones de amistad y las relaciones de pareja, o bien, de noviazgo.

5.1. El carácter social de la sexualidad humana: el otro como complemento

Hemos intentado dar cuenta de que la sexualidad de los animales se diferencia de la sexualidad humana en que esta última se va constituyendo culturalmente, es decir, por medio de la cultura se establecen regulaciones de parentesco, así como regulaciones de las conductas sexuales, en otras palabras, culturalmente se permite o se prohíbe establecer relaciones de parentesco con determinadas personas, así como se permiten o se prohíben determinadas conductas sexuales. Diríamos que, una vez se ha regulado el con *quién sí* y con *quién no* existe otra regulación, a saber, *qué sí* y *qué no*. Podríamos decir que la sexualidad humana se rige predominantemente por la cultura, mientras que la sexualidad de los animales se rige por el instinto.

Lo cultural, o bien, las normas culturales se implantan y se reproducen mediante las distintas interacciones que ocurren entre las personas que forman parte de una sociedad. Para Freud, el desarrollo óptimo de una persona depende de las vivencias de la infancia que giran en torno al tipo de interacción que se mantuvo principalmente con los progenitores. En este sentido, los distintos tipos de interacción que ocurren entre hijos o hijas y sus padres, madres, o bien, cuidadores, determinan el desarrollo del niño o la niña, y a su vez dichas interacciones tienen implicaciones profundas en su sexualidad.

En la familia, por ejemplo, se puede observar que cuando los niños o niñas comienzan a exteriorizar algún tipo de conducta sexual como lo es tocar sus genitales, los padres, las madres o las y los cuidadores mantienen una postura sobre lo que significa ese hecho, esa significación dada, puede derivar en un regaño hacia el niño o niña, ello implica una forma de represión de la sexualidad infantil. La represión tiene que ver con la regulación de las conductas sexuales. Anteriormente aludimos a las regulaciones de *con quién sí*, *con quién no*, *qué sí* y *qué no*, quisiéramos añadir que las regulaciones no se mantienen ahí, sino que abarcan además el *dónde sí* y *dónde no*. Consideramos que la represión sexual tiene consecuencias graves porque puede derivar en un sentimiento de culpa, ya que entra el conflicto entre lo deseado y lo permitido, es decir, hay un conflicto entre lo que una persona desea y lo que le es permitido. Debido a ello entonces, la familia ocupa un lugar importante para el desarrollo de los individuos.

La familia no sólo regula a los nuevos seres que formarán parte de la sociedad, sino que también les provee de los cuidados, el amor y el cariño, por ello, reiteramos, ocupa un lugar importante en el desarrollo de los individuos. Una vez que un bebé nace, se vuelve dependiente de los progenitores o cuidadores para garantizar su sobrevivencia, sin embargo, proveer al infante de los cuidados necesarios en torno a su alimentación no es suficiente, sino que el bebé también tiene la necesidad de amor y cariño. Ello representará para Freud una parte importante para el desarrollo psicosexual del niño.

Por ejemplo, se sabe que, a mediados del siglo XIX, muchos bebés de hospicios morían a causa del marasmo, sin embargo, el Dr. Fritz Talbot a través de una investigación que realizó sobre las causas de estas muertes, encontró que en el hospicio de Dusseldorf a pesar de que se tenían condiciones similares que en aquellos en donde morían bebés, aquí los bebés se encontraban saludables. Lo que variaba entre éste y los otros hospicios era que una mujer ya mayor se dedicaba a cargar y mecer a los bebés, aquella mujer llamada Anna, se encargaba de proveer el contacto físico y las caricias a aquellos bebés enfermos (Granada, 2014), lo cual era una condición necesaria para su sobrevivencia.

Hasta aquí, hemos querido señalar el carácter social de la sexualidad humana observando su dimensión cultural representada en prohibiciones y permisiones y observando la interacción en el seno familiar como posibilitadora o delimitadora del desarrollo de las niñas y los niños. No obstante, la familia no es una institución separada de la cultura, más bien ella forma parte de la cultura y por ende replicará las regulaciones culturales, es decir, replicará las permisiones y prohibiciones culturalmente aceptadas, pero lo hará de maneras particulares en las interacciones concretas.

Otro ejemplo para resaltar el carácter social de la sexualidad se deriva de una reflexión en torno a las relaciones sexuales. Cuando se analiza el tema de las relaciones sexuales desde un enfoque médico —tal como hemos dado cuenta que ocurre mediante la educación sexual que se recibe de la familia y de la escuela— éste tenderá a resaltar las cuestiones biológicas, sin mirar la cuestión social. Lo social en la relación sexual es tan evidente, que no se percibe, en otras palabras, como Octavio Paz decía, la mucha luz es como la mucha sombra: no deja ver. La relación sexual se mantiene con otro, es imposible que realice sin la existencia de una relación interpersonal.

En ella hay una serie de expectativas respecto del otro, también hay un reconocimiento de uno mismo a través del otro, es decir, en ocasiones una persona no tiene consciencia de sí misma hasta que se percibe mirada por el otro. En la tercera parte de *El ser y la nada* (2019), Jean-Paul Sartre habla sobre el sentimiento de vergüenza; el sentimiento de vergüenza, según dice, siempre es ante alguien. Una persona no siente vergüenza hasta que no se siente mirada por el otro. Así como este sentimiento de vergüenza, las personas pueden generar distintos tipos de sentimientos, emociones o de percepciones de sí mismos que sólo tienen lugar, o bien, sólo surgen en el momento que una persona se siente mirada por otro. Observamos que los saberes escolares, sociales, familiares y de redes sociales en torno a sexualidad, en lo que menos enfatizan es en lo relacional, en cómo el sujeto se va constituyendo a partir de otros.

En las relaciones sexuales no solamente hay la unión de dos cuerpos, sino que hay la unión de dos seres, que, de acuerdo con su posición de sentirse mirados, generará en ellos distintos tipos de emociones y sentimientos. Así entonces en las relaciones sexuales no sólo hay la implicación de dos (o más) cuerpos que intentan liberar la pulsión sexual, sino que además hay una relación social cargada de afectividades.

Por último, otra reflexión en torno a lo social de la sexualidad lo ubicamos en el embarazo. Respecto del embarazo, se puede decir que, también ocurren una serie de intercambios de orden no puramente biológicos y fisiológicos. El niño o niña que está desarrollándose dentro de la madre —ya veíamos— está sujeto a una serie de representaciones. Una de ellas es la expectativa que se tiene en torno a su sexo. Hay una representación sobre lo que se espera de él o de ella basados en su sexo, los progenitores tienden a proyectar distintos futuros que corresponden a un orden social en donde hay ciertas actividades que una mujer puede o debería hacer, o bien, ciertas actividades que un hombre puede o debería hacer. Observamos que la cultura crea pautas diferenciadas para cada sexo que se expresan en las representaciones de la familia, amigos y las personas que le rodean a un individuo. Puede ponerse en duda que en todos los casos ocurra una expectativa creada por los progenitores en torno al sexo, no obstante, consideramos que siempre hay expectativas en torno al nuevo ser humano y la índole de estas expectativas puede variar.

Ninguna cuestión en torno a la sexualidad humana se puede deslindar de las relaciones sociales. Y es que la sexualidad humana deja de ser una cuestión puramente biológica dadas

las características propias de los seres humanos, es decir, dada su característica de ser seres sociales, o bien, más específicamente culturales. Puede incluso afirmarse que “no existe un comportamiento natural de la especie [humana]” (Strauss, 1969, p. 37). La sexualidad humana es moldeada como todo fenómeno de la existencia de los seres humanos por la cultura.

Decíamos que la sexualidad humana tiene que ver con las regulaciones en torno al parentesco, a las regulaciones en torno a las conductas sexuales, así como la manifestación de sentimientos de amor y cariño entre las personas. En las relaciones de noviazgo, o bien, relaciones afectivo-eróticas y en las relaciones de amistad, observamos cómo operan esas regulaciones y cómo operan los sentimientos de amor y cariño. Por ello quisimos analizar este tipo de relaciones que se dan entre las y los adolescentes. Además, si bien, la sexualidad humana se manifiesta desde la infancia, en la adolescencia se va configurando con otras características, por ello no quisimos dejar de lado lo que ocurre durante estas interacciones fuera de la familia y que tienen que ver con la sexualidad de las y los adolescentes y que a su vez constituyen la sexualidad de las y los adolescentes.

El siguiente subapartado versará sobre las relaciones de amistad y de noviazgo (afectivo-eróticas), analizaremos cómo son percibidas por las y los adolescentes y cómo han sido construidas, más precisamente analizaremos el fenómeno del amor y de la amistad. Consideramos importantes ambos fenómenos, pues son parte de la existencia de todo ser humano. Y es que el ser humano no puede ser lo que es si se encuentra aislado, hay una necesidad del otro y una necesidad de ser el otro para alguien, y no cualquier otro, sino particularmente ser un otro que ama y que quiere, así como el sentirse por otro amado y querido.

5.1.1. Sobre la amistad

A lo largo de la vida los seres humanos establecen distintos tipos de relaciones interpersonales, cada una de ellas con diferentes características que les son propias. La relación interpersonal sobre la cual reflexionaremos en este subapartado es la relación de amistad. En casi todos los contextos puede ocurrir que se formen relaciones de amistad. Se pueden establecer este tipo de relaciones con las y los vecinos, con los familiares, con compañeros y compañeras de trabajo, con compañeros y compañeras de actividades

deportivas, con compañeros y compañeras de la escuela, entre otros. De todos los contextos donde es posible establecer relaciones de amistad, es la escuela el lugar donde se observa muy a menudo cómo se forman estas relaciones⁸². Debido a que las personas pasan un gran tiempo de su día y de su vida en una institución escolar podría pensarse que es en la escuela donde los niños y niñas comienzan a establecer sus primeras relaciones entre pares⁸³ y conjuntamente pueden llegar a establecer sus primeras relaciones de amistad⁸⁴.

En la amistad forzosamente hay un otro. En la amistad las personas se enfrentan a la existencia de otro. El otro es importante porque a través de observarle en su diferencia le permite a una persona darse cuenta de lo que no es, pero al mismo tiempo, al darse cuenta de lo que no es, le permite reflexionar sobre lo que es.

Levinas considera que “el encuentro con el otro revela la experiencia de la inconmensurabilidad, de la diferencia absoluta. El otro es radicalmente otro y se muestra en su irreductible e infinita singularidad” (Pérez, 2010, p. 32). Levinas plantea que la relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido, dice el autor:

Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto *suyo*. Precisamente, en la medida en que encuentre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy «sujeto» esencialmente en este sentido. (Levinas, 2000, p. 82)

Para Levinas hay una responsabilidad de responder por los otros, sin que se espere del otro lo mismo. “En ello radica la ética, en responder por el otro sin esperar que el otro responda a su vez” (Pérez, 2010, p. 33). No obstante, si cada uno, basados en la ética que plantea Levinas, se sabe responsable del otro, no hay la necesidad de esperar, pues todos actuarían éticamente, es decir, todos se sabrían responsables de los otros y en consecuencia buscarían su bienestar.

⁸² Son sobre todo las y los docentes quienes pueden observar este fenómeno.

⁸³ Reconocemos también que las primeras relaciones entre pares pueden establecerse en otros contextos que no impliquen la escuela.

⁸⁴ Aunque también esto puede ocurrir en otros entornos, no se puede negar el hecho que la escuela es un lugar privilegiado para la formación relaciones de amistad. Se recalca el hecho de la formación de la amistad en esta institución dado que hemos dado cuenta que algunos temas de sexualidad humana, específicamente el que se relaciona con la pornografía fue compartido por grupos de amigas y amigos que se formaron en la escuela y cuyo acontecimiento de verla y compartirla fue incluso dentro de la escuela.

La ética de Levinas es importante porque permite a los seres humanos saberse responsables para con su género, sin distinguir entre los individuos. Muchos conflictos, raciales, por ejemplo, surgen de la falta de ética en el sentido Levisiano. Si nos sabemos responsables para con los seres humanos, podemos acoger a todo aquel otro.

La amistad es una relación intersubjetiva en la que, basándonos en Levinas, diríamos que tendría la característica de ser asimétrica y sin espera de una reciprocidad. No obstante, veremos más adelante que en muchas ocasiones el amigo o amiga espera algo del otro, espera ser correspondido. Aristóteles por ejemplo planteará la reciprocidad como un aspecto importante de la amistad, ya que sin reciprocidad dirá que no es amistad sino más bien benevolencia. En su *Ética Nicomáquea*, Libro VIII y IX y su *Ética Eudemia* Libro VII, Aristóteles reflexiona sobre la amistad, según el filósofo Estagirita, la amistad es lo más necesario para la vida, así como hermosa (Aristóteles, 1985a). Nos apoyaremos en las reflexiones de Aristóteles las cuales pueden ayudarnos a comprender el fenómeno de la amistad.

Según el filósofo en la amistad hay reciprocidad y se desea el bien del otro, “debe desearse el bien del amigo por el amigo mismo” (Aristóteles, 1985a, p. 325), contrario al benevolente que desea el bien del otro, en la amistad no sólo se desea el bien de cualquier otro, sino que se desea el bien de aquél que siente simpatía por uno, “hay amistad cuando la simpatía es recíproca” (Aristóteles, 1985a, p. 325), es decir, cuando el otro desea mi bien, y yo deseo el bien del otro. “Un hombre llega a ser amigo cuando, siendo amado, ama a su vez, y esta correspondencia no escapa a ninguno de los dos” (Aristóteles, 1985b, p. 496). Con este argumento de Aristóteles podemos concluir que es condición necesaria que exista reciprocidad de amor en la amistad.

Continuando con la perspectiva de Aristóteles, hay tres especies de amistad, “en cada una de ellas se da un afecto recíproco y no desconocido, y los que recíprocamente se aman desean el bien los unos de los otros en la medida en que se quieren” (Aristóteles, 1985a, p. 325). Las clases que identifica Aristóteles se establecen dependiendo de la medida en que se quieren, es decir, hay quienes se quieren por interés, o sea, porque es útil y nos sirve, hay quienes se quieren por placer, es decir, porque es agradable y nos causa placer. Estas dos amistades lo son “por accidente, porque uno es amado no por lo que es, sino por lo que

procura, ya sea utilidad ya sea placer” (Aristóteles, 1985a, p. 325). La tercera especie, es la amistad perfecta o la amistad primera, la cual es la de las personas buenas e iguales en virtud, es decir, que queremos a alguien “por sus cualidades y su virtud” (Aristóteles, 1985b, p. 496), pues:

En la medida en que son buenos, de la misma manera quieren el bien el uno de otro, y tales hombres son buenos en sí mismos; y lo que quieren el bien de sus amigos por causa de éstos son los mejores amigos, y están así dispuestos a causa de lo que son y no por accidente; de manera que la amistad permanece mientras son buenos, y la virtud es algo estable. Cada uno de ellos es bueno absolutamente y también para el amigo; pues los buenos no sólo son buenos en sentido absoluto, sino también útiles recíprocamente; asimismo también agradables, pues los buenos son agradables sin más, y agradables los unos para los otros. (Aristóteles, 1985a, pp. 327-328)

Así entonces las tres clases de amistad según Aristóteles son la amistad por utilidad, la amistad por placer y la amistad perfecta. Las dos primeras pueden disolverse fácilmente, ya que cuando una persona ya no encuentre ni utilidad ni placer en la otra, el motivo de que la amistad continúe se disuelve puesto que lo que se espera ya no puede ser encontrado en el otro. La amistad perfecta por su parte, aunque no se basa en una necesidad que debe ser cubierta por el otro, requiere tiempo y trato, ya que “es imposible conocerse los unos a los otros «antes de haber consumido juntos mucha sal», ni, aceptarse mutuamente y ser amigos, hasta que cada uno se haya mostrado al otro amable y digno de confianza” (Aristóteles, 1985, p. 328).

Aristóteles considera importante que haya convivencia para que la amistad perdure. Si bien, la distancia no rompe la amistad, si la ausencia se prolonga, parece que se olvida la amistad: “los que se aceptan entre sí como amigos, pero no conviven, parecen más benévolos que amigos, ya que nada hay tan propio de los amigos como la convivencia” (Aristóteles, 1985a, p. 331). Un fundamento importante de la amistad (de las tres clases), es la igualdad, aunque también según Aristóteles hay amistades que se basan en la superioridad⁸⁵. La

⁸⁵ Sobre las amistades en donde hay superioridad Aristóteles señala que son aquellas “como la de un dios hacia el hombre [...] y, globalmente, la del gobernante y la del gobernado” (Aristóteles, 1985b, p. 505).

igualdad en la amistad consiste en la reciprocidad, es decir, dar lo mismo que lo que se recibe del otro.

Además, la amistad para Aristóteles consiste más en querer que ser querido, “es más propio del amigo hacer el bien que recibirlo (Aristóteles, 1985a, p. 370). Sobre el número de amigos que una persona deba tener, el autor menciona que deben ser los suficientes para convivir, es decir, si son demasiados sobrepasan nuestra capacidad de brindar la reciprocidad necesaria; no nos alcanza el tiempo de la vida para poder compartirla con una gran cantidad amigos o amigas. “El hecho de amar impide ser amigo de muchos al mismo tiempo, pues no es posible ser activo respecto de muchos al mismo tiempo” (Aristóteles, 1985b, p. 503).

Una última reflexión importante que añadiremos es la que hace Aristóteles respecto de la necesidad de los amigos en la dicha y en la desgracia. Él argumenta que en ambas situaciones los amigos son buscados, “pues los desgraciados necesitan asistencia, y los afortunados, amigos con quienes convivir y a los cuales puedan favorecer” (Aristóteles, 1985a, p. 375), así pues:

La amistad es más necesaria en el infortunio y, por eso, hay necesidad de amigos útiles, pero es más noble en la prosperidad y, por eso, se buscan buenos amigos, porque es preferible, en este caso, favorecer a estos que vivir con ellos. (Aristóteles, 1985a, p. 375)

Frente a una situación de desgracia, Aristóteles menciona que una persona se siente aliviada cuando los amigos comparten sus penas.

Ver a los amigos es grato, especialmente para el desgraciado, y viene a ser una especie de remedio para el dolor [...] pero por otra parte es doloroso ver al amigo afligido por nuestras desgracias, porque todo hombre evita ser causa de dolor para los amigos. (Aristóteles, 1985a, p. 376)

En cambio, en la prosperidad, se crea la impresión de que los amigos se complacen por el bien del otro. Consecuentemente, según la posición de Aristóteles si en la amistad se desea el bien del otro, el causarle a una persona aflicción por causa de nuestra desgracia no proporciona el bien del otro, pero si se ha de compartir la desgracia, debe ser compartida lo menos posible. Así entonces:

El mejor tiempo para llamarlos es cuando a costa de una pequeña molestia, pueden sernos de gran utilidad. Recíprocamente, quizá es conveniente que vayamos solícitamente y sin ser llamados en ayuda de los amigos en la adversidad (porque es propio del amigo hacer el bien, sobre todo a los que están en un apuro y no lo han pedido, lo cual es para ambos más noble y grato); y en alegrías colaborar de buena gana (pues también hay necesidad de amigos en ellas); pero ser lentos en aceptar favores, porque no es noble desear vivamente ser favorecidos. [...] La presencia de amigos parece ser deseable en todo. (Aristóteles, 1985a, pp. 376-377)

Las reflexiones de Aristóteles a las que hemos aludido nos sirven para entender la conceptualización de la experiencia de amistad de las y los adolescentes. Para ellos, los amigos se clasifican en dos clases: por un lado, están los *amigos buenos*, y por el otro, están los *amigos malos*. Los amigos malos son aquellos que *le proponen a una persona realizar cosas que en realidad no quiere realizar*⁸⁶ (Aline, G.F.1.M, pp. 1-2) y también lo son, *aquellos que sólo están con una persona en situaciones buenas mientras que no lo están en situaciones malas* (Hannia, G.F.1.M, p. 2).

El primer ejemplo que da la adolescente sobre lo que considera que es un amigo malo puede asemejarse a lo que Aristóteles denomina amistad por utilidad, en donde una persona espera que el otro haga algo por ella, es decir, hay un interés del otro de recibir algo, en este caso ese algo, es el hecho de que el otro realice determinada acción. El segundo ejemplo que da otra adolescente sobre lo que considera que es un amigo malo, puede asemejarse a lo que el autor considera como una amistad por placer, pues aquel amigo o amiga que sólo está en las situaciones buenas busca lo agradable en la persona y eso le causa placer.

A través de este argumento de las adolescentes, podemos deducir que entonces, los amigos buenos serían aquellos en los que no existe ningún tipo de presión para realizar cosas que no se desean realizar, así como aquellos en los que hay un acompañamiento tanto en las situaciones buenas como en las situaciones malas. En este caso, según Aristóteles, este tipo de amistad sería la amistad perfecta. Se puede considerar de este modo ya que, si una persona ama en otra sus cualidades y su virtud, y desea el bien para ella, no le presionara para hacer

⁸⁶ Sobre la pertenencia a un grupo, ya veíamos que dentro de estas prácticas de pertenencia a un grupo incluso puede darse el hecho de iniciar a tener relaciones sexuales para encajar en determinado grupo.

cosas que atentan con el bien de ella, asimismo, veíamos que en la amistad perfecta hay un acompañamiento en las situaciones buenas como en las malas. Según veíamos con Aristóteles, es en las situaciones malas donde más se anhela el acompañamiento del amigo o amiga, sin embargo, lo que vuelve noble y grato al acompañamiento es que el amigo o amiga acuda en los momentos de desgracia del otro sin ser forzado a ello, o bien, sin haber sido llamado. Una persona no por ser amiga de otra *debe estar* presente en los momentos de desgracia de otra, sino que por ser su amiga *está*. Hay una diferencia radical, ya que el *deber* implica una obligación que parte de lo externo. El hacer las cosas no por deber sino por el hecho de querer el bien para el amigo o amiga hace que esta acción se encuadre en lo que se consideraría una amistad perfecta.

Ahora bien, desarrollaremos otras cualidades específicas que las y los adolescentes nos compartieron sobre lo que se puede considerar la amistad perfecta según las categorías propuestas por Aristóteles. En el discurso de las y los adolescentes encontramos que la amistad está fundamentada en *la lealtad, la confianza y el respeto*. Sin embargo, al ser una relación entre personas esta figura de la amistad a veces puede tener ciertos puntos o situaciones de conflicto. Pero, pese al conflicto, una adolescente resalta que lo que más cuenta para ella, no son las peleas, sino que, lo que más cuenta es saber que su amiga está para ella incondicionalmente. De este modo, se confirma la deducción hecha anteriormente; a saber, que en la amistad debe existir un acompañamiento en todo tipo de experiencias que vive una persona y no sólo en las buenas, es decir, que *nunca se falten*. La adolescente lo expresa de la siguiente manera:

Podría decirse que la amistad es una base de lealtad, confianza y respeto. Ahorita sólo tengo una amiga, la tengo desde la secundaria, como todo hemos tenido peleas y diversas cosas, pero lo que más cuenta para mí es que nunca nos hemos faltado. (Catherine, G.F.1.M, p. 2)

Además de lo mencionado, cuando la adolescente dice que tiene a su amiga desde la secundaria, podemos deducir, con temor a equivocarnos, que esta amistad se consolidó en la escuela, específicamente en la secundaria. Podemos vislumbrar que es verdad que muchas de las amistades se forman en la institución escolar y muchas se mantienen pese a que se haya concluido el nivel escolar. Desde la óptica de Aristóteles se puede pensar que fue a través del tiempo y el trato, es decir, por la convivencia, que se consolidó como una amistad perfecta.

Ahora bien, el apoyo es fundamental en las relaciones de amistad, resulta interesante que de diecisiete adolescentes que participaron en esta investigación, diez de ellos significaron la amistad como *apoyo*. Para ellos el apoyo significa *ayuda*; ayuda en un sentido práctico, es decir, *ayuda para resolver un problema* (Joshua, G.F.1.H, p. 33), o bien, ayuda en un sentido emocional, como, por ejemplo: *si te llegas a sentir mal [...] que te ayude a que te sientas mejor* (Alan, G.F.1.H, p. 33). Entonces la amistad es una relación en donde dos o más personas se ayudan en distintas situaciones de la vida. Ya veíamos con Levinas que éticamente hay una responsabilidad de responder por los otros, diríamos en este sentido específico que en la amistad hay una responsabilidad de ayudar a los otros.

Como sabemos, las personas son diversas, por ello es por lo que se puede encontrar en los otros semejanzas, pero también diferencias. Las semejanzas juegan un papel importante ya que son éstas las que crean un *lazo*, una *conexión*, o bien, un *vínculo* (David, p. 38) entre las personas, y si bien, se reconoce la diferencia, tal y como es mencionado por una adolescente, parece ser que lo que hace que una amistad inicie es la semejanza. Las diferencias se van encontrando en el transcurso de la relación de amistad que sugieren tener menos peso una vez que se afianza la cercanía a partir de lo semejante. Una adolescente menciona que en la amistad:

Siento que hay más como un lazo, esa conexión que tienen entre dos personas que comparten diferentes gustos. Entonces eso los hace más y más cercanos con el tiempo. [Aunque no] siempre se tiene que compartir gustos, solamente que van a tener cosas en las que van a coincidir y otras en las que no. (Valeria, G.F.1.M, p. 2)

Hay una complementariedad en la amistad desde lo semejante y desde lo diferente, en el otro se observa una parte de sí mismo, pero también una parte de lo que no es uno. El compartir gustos, tal como lo menciona la adolescente, hace que se forme una conexión con otra persona ya que se sienten unidos por afinidad, además se refirma la temporalidad, “no hay amigos sin tiempo, sino sólo un deseo de ser amigos” (Aristóteles, 1985b, p. 501). La temporalidad es necesaria para que haya convivencia y es a través de la convivencia que se produce la confianza, no hay “amistad estable sin confianza, y no hay confianza sin tiempo” (Aristóteles, 1985b, p. 501).

Sobre la semejanza, Aristóteles menciona que se busca al semejante porque ambos quieren para el otro lo bueno, y así entonces el bien entre ambos es semejante, “pero en un

sentido, la amistad del contrario es también la del bien. En efecto, los contrarios se desean unos a otros a causa del término medio” (Aristóteles, 1985b, p. 509). Puede entenderse con esto, que la semejanza en la amistad afianza el yo, en tanto que se percibe en el otro lo propio, y en el caso de la desemejanza, según apunta Aristóteles serviría para llegar al justo medio.

Por otro lado, decíamos que las relaciones de amistad son aquellas primeras relaciones que se forman fuera del núcleo familiar, no obstante, la amistad trasciende su posición de ser una relación social distinta a la de familia; aquella persona que se le considera como amigo o amiga puede convertirse —simbólicamente— como parte de la familia. Una adolescente menciona que la amistad es:

Cuando las personas te apoyan y cuando tienes un lazo muy grande con alguien, puede ser como parte de tu familia. (Zoé, G.F.1.M, p. 3)

Vemos como para algunas personas, el sentimiento que se genera hacia una persona externa a la familia puede ser comparado con el sentimiento que se genera en la familia. Sin embargo, para otras personas, a las amigas o a los amigos no se les puede considerar como parte de la familia, incluso es necesario que no sean parte de la familia para que sea considerada como una amistad. La amistad, según refiere una adolescente es:

Como un vínculo entre dos o más personas en donde puedes tener la confianza o una conversación externa a tu familia y que no te hagan sentir mal, que siempre vean primero tú y después ellos. Que tenga un respeto y que sea externo a la familia, que tengas con quien hablar. (Michelle, G.F.1.N, p. 68)

Además de esta otra concepción sobre la amistad, en donde se percibe como cuestión importante que se conforme con personas externas a la familia, podemos encontrar otros rasgos importantes en el discurso de la adolescente: el primero, es que en la amistad se puede platicar abiertamente sobre distintas cuestiones y pese lo que éstas impliquen, las amigas o los amigos no hacen sentir mal al otro con aquello que se conversa, segundo, se observa que la adolescente exige ser la prioridad de aquel o aquella quien considera ser su amigo o amiga, esto nos invita a pensar que hay una gran necesidad de reconocimiento del otro; la vulnerabilidad que el otro te sostenga, te apoye y entonces, se tenga un tejido relacional confiable.

Por otro lado, podemos observar que en una relación de amistad debe haber reciprocidad, es decir, debe haber una reciprocidad de apoyo, de afecto y de cariño. Al respecto las y los adolescentes mencionan que en una amistad:

Dos personas se apoyan mutuamente, dan y reciben afecto (Joshua, G.F.1.H, p. 38), [implica] que se apoyen casi siempre en las buenas y en las malas (Víctor, G.F.1.H, p. 38), [la amistad] significa apoyar a una persona y viceversa, en lo que más necesite, darle afecto y cariño. (Frida, p. 153)

Ya veíamos con Aristóteles que la reciprocidad es necesaria para que una relación entre dos personas sea considerada como amistad; si la simpatía es recíproca hay amistad. Si sólo hay el sentimiento de *cariño y afecto* de una de las dos partes puede llamarse benevolencia puesto que el sentimiento no es recíproco.

En la amistad —según las y los adolescentes— se tiene que ser recíproco: una persona debe brindar afecto, cariño y apoyo, y el otro debe corresponder brindando afecto, cariño y apoyo. Además de la reciprocidad, hay un supuesto de que la amistad es inquebrantable; aunque las personas no tengan cercanía hay el supuesto de que deben estar para el otro siempre, una adolescente menciona que la amistad es:

Algo que no se rompe, aunque dejen de hablarse porque se supone que siempre deben estar para ti. (Tania, G.F.1.N, p. 68)

El supuesto sobre la amistad inquebrantable puede no hacer sentido desde la perspectiva de Aristóteles ya que se requiere de la convivencia, o sea, del tiempo que se comparte con la otra persona para que la amistad permanezca. Sin embargo, desde la perspectiva de la adolescente, no importa que dejen de hablarse, la amistad no se rompe dado que aquel otro que consideras amigo o amiga, *debe estar siempre*.

En síntesis, podemos decir que según lo que las y los adolescentes relatan, la amistad se categoriza en dos tipos; las *amistades malas* y las *amistades buenas*. Las amistades malas obligan a quienes los consideran sus amigos o amigas a realizar cierto tipo de actividades; actividades que no quieren ser realizadas por ellas o ellos, o bien, las amistades malas, las cuales son en donde existe un acompañamiento de una de las partes en situaciones catalogadas como buenas. Las amistades buenas se pueden definir en contraposición con aquellas que se consideran como malas, es decir, serían aquellas donde no hay ningún tipo de presión de realizar actividades y en las que hay un acompañamiento tanto en momentos buenos como en momentos malos. La amistad, para las y los adolescentes se fundamenta en

la lealtad, la confianza, el respeto. Como toda relación interpersonal, en ella pueden hallarse momentos de conflicto, como lo son peleas o desacuerdos. Lo que caracteriza a la amistad es que en ella encuentran apoyo, el apoyo significa que cuentan con ayuda para resolver problemas, o bien, cuentan con ayuda de tipo emocional, en donde pueden conversar sobre cuestiones que les preocupan. En la amistad además de lo mencionado, el apoyo se representa a través del *brindar y recibir afecto y cariño*. La amistad es para las y los adolescentes un *lazo, conexión o vínculo* que se tiene con otra u otras personas. Este *lazo, conexión o vínculo* que se forma, es inquebrantable ya que hay un *supuesto* de que aquellos o aquellas a quienes consideras tus amigos o amigas *siempre están para ellos o ellas* a pesar de que se distancien. Por último, se requiere encontrar semejanzas en el otro para que la amistad se forme, y pese a que con el tiempo encuentran que también hay diferencias, lo que muchas veces hace nazca o que se forme el vínculo de la amistad es encontrar en el otro lo semejante. La amistad como el gran lazo social.

5.1.2. Sobre el amor y el enamoramiento

¿Cómo te das cuenta de que estás enamorado de esa persona? ¿No sé hasta qué punto es que dices estoy enamorada? (Hannia, G.F.1.M, p. 10)

A primera vista pareciese que hablar sobre el amor es sencillo, sin embargo, no lo es. Vemos a numerosos intelectuales⁸⁷ pensarlo y reflexionarlo. Cada uno de ellos ha perseguido fines específicos con distintos enfoques, pero estos estudios nos sugieren que tratan de comprender al ser humano a partir de una interacción particular, aquella que puede desbordar los límites de nuestro entendimiento, es decir, el deseo, el inconsciente y la sexualidad.

En el tercer capítulo vimos que algunas relaciones sexuales pueden estar motivadas por un sentimiento de amor, ello nos permite justificar el hecho de analizar el tema del amor cuando uno aborda la sexualidad humana.

Helí Morales en su libro *Otra historia de la sexualidad. Ensayos psicoanalíticos*, nos ofrece un ensayo titulado *Otra historia del amor*, que como el título plantea nos ofrece una versión de la historia del amor que se articula a partir de discontinuidades, estas discontinuidades se entienden como disrupciones o cambios de paradigma.

⁸⁷ Por ejemplo, Platón, Ortega y Gasset, Erich Fromm, Jean-Paul Sartre, por mencionar algunos.

La historia del amor inicia en Roma y Grecia (Morales, 2014). Según Helí Morales, en griego no existe una palabra única, ni una forma exclusiva para nombrar al amor; se le puede llamar eros, ágape o filia, mientras que en latín —lengua romana— se le puede llamar dilecto, charitas, amor e incluso eros.

El primer filósofo que introdujo el amor como espacio de reflexión fue Empédocles (Morales, 2014, p. 221). Su primer sentido fue cósmico, en donde el universo se conformaba por dos fuerzas: filotes (unión) y neikos (separación). En este sentido cósmico, como menciona Morales, se encontraba la propuesta de un ser en todas partes semejante a sí mismo que tiene la forma de una bola.

Dentro de la historia del amor que plantea el autor, menciona a Platón con *El banquete*, en donde fundamentalmente se realiza un elogio del amante. Platón propone que el enamorado ama en el otro a la Belleza, “el amor al otro, a su cuerpo, es una entrada al amor del alma. Sólo el amor que ama el alma es maravilloso” (Morales, 2014, p. 222).

Tiempo después retomando las ideas de Platón se establece un movimiento filosófico; Porfirio en su *Epístola ad Marcella* —continuando con el planteamiento de Morales—, refiere cuatro fundamentos de la divinidad: la verdad Aletheia, la fe Fisis, la esperanza Elfos y el amor Eros. De esta epístola se desprende una discontinuidad en la historia del amor que propone Morales; “El cristianismo neoplatónico transforma la metafísica en religión” (Morales, 2014, p. 222), se mantiene la fe y la esperanza y también el amor, pero no como eros sino como Charitas, se instaura el borramiento del eros como la más excelsa de las cualidades humanas, teologales y religiosas. “Además, la verdad como aletheia queda eclipsada, dejada atrás, velada, oculta (Morales, 2014, p. 222). Morales menciona que los padres de la Iglesia católica harán doctrina de esta modalidad del amor.

Pablo ubica a la caridad por encima de la fe y la esperanza; Juan pregona su famoso “Dios es amor” [...], y Agustín hace prevalecer el amor a Dios por sobre todas las cosas en tanto que Dios es el Bien. Sí, dirá Tomás, Dios es el Supremo Bien, principio y fin del Universo. Él es el movimiento. (Morales, 2014, pp. 222-223)

De la Edad media y del cristianismo surge otra discontinuidad, el amor cortés. El amor cortés, según Morales, es un amor desgraciado; amor desventurado y eternamente insatisfecho. Surgido del amor cortés, se establece lo que se ha llamado el amor pasión.

Este amor es el umbral del amor moderno. [...] El amor pasión es una cara de la era cristiana, la otra fue el amor cortés. [...] El amor pasión representa otra versión de la búsqueda humana, [...] no exalta la desgracia pero tampoco la felicidad. Ni siquiera el placer. Lo que se busca es el abrazo de la lumbre incontrolable. [...] La pasión es el fuego del amor. [...] En contraposición con el amor cortés, este amor entre el hombre y mujer implica mutua fidelidad. También pasión carnal. El amor se hace cuerpo a cuerpo. El cambio se hace evidente: en esta pasión hay reciprocidad. (Morales, 2014, pp. 224-225)

El amor moderno toma sus cimientos del amor pasión, para proponer “la fuerza del erotismo, la reciprocidad de los sentires, la fidelidad íntima y la fascinación de la muerte como horizonte” (Morales, 2014, p. 226), con la piedra angular de la libertad de elección.

Este recorrido nos sirvió para darnos cuenta de que según sea la época, el significado del amor será de determinada manera; exaltará algunos rasgos que les son necesarios, pero se suprimirán otros que no lo son según la época. Hoy en día podemos decir que el significado del amor que prevalece en la sociedad es el que denomina Helí Morales como el amor moderno. Si bien, se puede establecer otro recorrido histórico del amor, la propuesta que establece Helí Morales nos da un panorama amplio que resume una gran transformación del significado del amor.

Ahora bien, a lo largo de los capítulos anteriores hemos remarcado el carácter social de la sexualidad humana a partir de diversos autores, pero introdujimos a Freud —decíamos— por sus aportaciones que consideramos valiosas, entre ellas, el descubrimiento del inconsciente. El autor también puede darnos algunas líneas de cómo interpretar el fenómeno del amor. En su obra *El malestar en la cultura*, Freud nos habla sobre la imprecisión del lenguaje al emplear el término amor:

El descuido del lenguaje en el empleo de la palabra «amor» halla una justificación genética. «Amor» designa el vínculo entre el varón y mujer, que fundaron una familia

sobre la base de sus necesidades genitales; pero también se da ese nombre a los sentimientos positivos entre padres e hijos, entre los hermanos dentro de la familia, aunque por nuestra parte debemos describir tales vínculos como amor de meta inhibida, como ternura. (Freud, 1992a, p. 100)

Freud plantea en *Tres ensayos de teoría sexual* que tanto para los niños como para las niñas la madre es su primer objeto sexual, pero al mismo tiempo el niño o la niña es un objeto sexual para la madre; es un objeto de deseo, ese deseo de la madre se encuentra reprimido y se sublima, así entonces deja de tener un referente sexual como objeto, para volverse un objeto de amor, se desfasa totalmente de una genitalidad y se transforma en cariño, cuidado y protección que se traduce como amor pero con la diferencia en que la genitalidad ahora ya se encuentra desfazada. Esta sublimación es la transformación de lo sexual, se elimina la meta sexual, pero se mantiene un sentimiento amoroso de cuidado y protección. Por esta razón es que, en el *Malestar de la cultura*, Freud dice que cuando se habla sobre el amor entre padres e hijos o hermanos y hermanas el amor es de meta inhibida, que puede expresarse como ternura.

El amor entendido desde las voces de las y los adolescentes, comprende esta imprecisión de la que Freud nos habla, y nos enseña que, para ellos y ellas, hay estos dos tipos de amor; el sexual y el de fin inhibido. Para las adolescentes el amor:

Varía, [dependiendo de] con quién estás relacionándote (Catherine, G.F.1.M, p. 3). [Los] hay de todas formas: para la familia, para los amigos, para alguien especial, [para] tu mascota, o simplemente amor hacia ti. (Aline, G.F.1.M, p. 3). Es un sentimiento que lo podemos sentir con una persona o con otro ser vivo, como los animales, pero en cada uno es distinto. (M. Anónimo, G.F.1.N, p. 69)

Se aprecia aquí que la variabilidad del significado del amor se da en función del objeto, es decir, es claro para las adolescentes que no es igual amar al padre, amar a la madre, amar a un amigo y amar *alguien especial*, o que nos atrae⁸⁸.

Para todos aquellos por quienes la meta sexual está sublimada el amor tiene forma de fin inhibido mientras que para con quien la meta sexual no está inhibida el amor se mantiene con su carácter sexual, así entonces el amor desde la significación de las y los adolescentes

⁸⁸ En español, usualmente se utilizan ciertos términos para referir el cariño que se siente hacia determinadas personas. Podemos darnos cuenta de que, tanto a la familia como a las y los amigos se les *quiere*, rara vez se les dice que se les *ama*, sin embargo, es más común comenzar a decirle a una persona por quien se siente atracción sexual y con quien se ha establecido una relación amorosa que se le *ama*.

se divide en distintas clases o formas, éstas varían en función del ser que es amado. Las clases serían la familia, los y las amigas, la pareja o aquella persona por la que se siente atracción y los animales⁸⁹.

Ahora bien, también hay un enorme peso de la historia de vida de las y los adolescentes, pues es claro que cada persona con la que se han relacionado ha sido distinta; son distintas porque se hallan en ellas distintos comportamientos y manifiestan distintos tipos de carácter, por ello, las personas que llegan a la vida de cada uno de nosotros significan y resignifican el amor, se puede decir que esa abstracción del amor se concretiza en la interacción cara a cara con los sujetos con quienes una persona se relaciona.

Cada persona siento que al llegar a tu vida le da como ese sentido a la palabra, porque existen muchos amores, pero cada persona le da sentido a eso. (Valeria, G.F.I.M, p. 4). El sentimiento de amor cambia hacia el diferente. (Zoé, G.F.I.M, p. 4)

Se puede pensar que el sentido del amor no es algo que surja de manera espontánea, sino que está fundamentado en el otro, pero al mismo tiempo uno es un otro para alguien, al ser seres sociales hay un yo-otro, y un otro-para-mí. El significado que una persona tiene sobre el amor se va consolidando de acuerdo con las experiencias de la relación con otros.

Retornando a las formas de amor a las que aluden las y los adolescentes, cada una de ellas tiene características específicas, la institución familiar se consolida como aquella en la que debe prevalecer el amor y el cuidado, se puede pensar que es de este modo porque históricamente las alianzas de parentesco se consolidaron justamente para la sobrevivencia, y esto implica el cuidado permanente hacia los miembros de la familia, mientras que aquellos otros, digamos los externos o los que no son familia, pueden estar o no estar. Una adolescente menciona que:

El amor de familia nunca se va a comparar al de un conocido... es lo que vienen diciéndonos, la familia casi siempre va a estar y un amigo [o] conocido no. (Catherine, G.F.I.M, p. 3)

⁸⁹ Llama la atención el que se haya incluido a los animales en los significados que le dan al concepto amor las y los adolescentes. En la actualidad hay un consenso en su papel positivo en el estado de ánimo de las personas. Esto nos llevaría a reflexionar aquel fenómeno que ha adquirido muchos adeptos en donde algunas personas, o bien, algunas parejas ven a los perros o gatos como sustitutos de los hijos, a estos sustitutos se les ha denominado “perrhijos” (cuando se sustituye la figura del hijo o la hija por un perro), o bien, “gathijos” (cuando se sustituye la figura del hijo o la hija por un gato). Dato interesante es que “El vocablo perrhijo fue acuñado en el 2011, en México” (Durán, 2018).

Las personas aprenden que el amor de la familia es distinto al amor que se puede llegar a recibir de una persona externa a la familia, ya que la adolescente menciona *es lo que vienen diciéndonos*, en este sentido, vemos que para la adolescente no hay punto de comparación entre el amor de familia y el amor hacia otra persona que no forma parte de ella, en este punto es importante preguntarnos ¿qué diferencia el amor de familia del amor que se siente por otra persona? En amor por alguien que no forma parte de la familia se fundamenta en una necesidad de reciprocidad, pues al no haber este vínculo sanguíneo o de parentesco debe haber un mecanismo que afiance el amor, y lo encontramos en la reciprocidad. Una adolescente menciona que el amor hacia la persona que te atrae tiene que ser mutuo, ese *ser mutuo*, hace pensar en la idea de reciprocidad. En sus propias palabras:

[El amor] tiene que ser mutuo, y a lo mejor y tengan diferencias, pero que siempre se traten con respeto y que no sean tan egoístas, por así decirlo, porque solamente piensan en ellos mismos. Y no solamente es eso o lo que sienten, o lo que necesitan. Es como un equipo. (Aline, G.F.1.M, p. 3)

Además de la idea de reciprocidad observamos que en una relación con alguien que te atrae debe prevalecer el respeto y no hay lugar para el egoísmo, egoísmo en el sentido que la persona con la que estableces una relación amorosa no solamente piense en sí misma y en sus necesidades, sino que también piense en la persona amada.

Sin embargo, en la complejidad de la vida y de las relaciones, el amor puede no ser recíproco o no dura para siempre, o bien, *te pueden fallar* (Hannia, G.F.1.M, p. 4). Aquí podemos volver a esa significación del amor que se fundamenta en la relación que se tiene con otros. Vemos en el discurso de la adolescente que, para ella, el amor, con base en su experiencia, también es que le fallen y que le ayuden, se unen los opuestos a través del amor. El amor no implica felicidad sino también su opuesto:

[El amor hacia] una persona es afecto, te apoyan hay varios factores que tiene: puede ser tóxica, puede ser buena, puede ser mala, te puede fallar, te puede ayudar, te puede apoyar en cosas que tú no puedes hacer sola. (M. Anónimo, G.F.1.N, p. 69)

Se observa además una necesidad que debe ser cubierta por el otro ante la incapacidad que puede llegar a sentir una persona de cubrir dicha necesidad. El apoyo en una relación de amor —según la percepción de la adolescente— radica en que la persona amada le ayude en cosas que no puede hacer sola.

Las relaciones sociales, ya decía Freud (1992a) son fuente de sufrimiento, pero particularmente “nunca estamos menos protegidos contra las cuitas que cuando amamos;

nunca más desdichados y desvalidos cuando hemos perdido al objeto amado o a su amor” (p. 82). En la literatura podemos encontrar esta forma de sufrimiento derivada del amor, la tragedia de *Romeo y Julieta* de William Shakespeare nos devela que se prefiere la muerte antes que la pérdida del objeto amado.

Ese yo-otro que al que se aludió en párrafos anteriores, se expresa cuando una persona se asume como aquella quien ama sin esperar nada cambio, es decir, sin esperar que éste sea recíproco. El amor, dicen las adolescentes, es: *un sentimiento donde le damos afecto (J. Anónimo, G.F.I.N, p. 69), y cariño a una persona (Frida, p. 153).*

El amor como experiencia sentida hacia el otro, significa para las adolescentes, un sentimiento en donde se brinda afecto y cariño.

Por otro lado, además hay una cuantificación del amor. Hay una ilusión fundamental sobre el amor y esta es que "el amor es cuantificable" (Cooper, 1985, p. 64). Esto lo podemos observar en el lenguaje, por ejemplo, no es raro escuchar a una persona preguntarle a su pareja ¿cuánto me amas?, y la respuesta recibida se formula también en los mismos términos diciendo: te amo mucho. "El amor como toda experiencia que podamos llevar a cabo, puede ser degradado a un estado del ser que a su vez puede reducirse a la condición de mercancía y luego fetichizado como cualquier otra mercancía "(Cooper, 1985, p. 64). Este sentido cuantificable del amor lo encontramos, cuando las y los adolescentes mencionan que cuando amas a alguien:

La quieres más de lo normal, tu afecto hacia esa persona es mayor que una amistad (David, G.F.I.H, p. 39). [La] llegas querer más de normal. (Víctor, G.F.I.H, p. 39)

Y es que como reflexión podemos preguntarnos, ¿en realidad se quiere más?, o más bien ¿se quiere de manera diferente? Este sentido del amor que cuantifica marcha en paralelo con aquello que no se cuantifica, es decir, se observa que aquella persona que aman, no sólo la aman *más* que a cualquier otra, sino que debe haber acciones que no son cuantificables y que prevalece por su cualidad, que denoten este querer *más*.

Es dar afecto más allá. De simplemente preguntarle ¿cómo estuvo tu día?, por ejemplo, [pasar a] empezar a decirle cumplidos. (Joshua, G.F.I.H, p. 39)

Pareciera ser que ese *más* o ese *afecto más allá*, es el punto de entrada en donde interviene el carácter sexual, dado que se mira al otro como posible candidato para mantener una

relación amorosa. Mientras que, en una amistad, según lo que nos cuenta los adolescentes, prevalece el cariño que se ha sublimado de deseo. Por tanto, en una relación de amistad se sublima el deseo y en una relación amorosa se intenta que el deseo no sea inhibido.

Específicamente el amor que se siente por una persona con la que se mantiene una relación amorosa debe basarse en el respeto y en la confianza. También se alude a que cuando alguien se encuentra inmerso en una relación de pareja se debe llegar a acuerdos con el fin de que el cariño y el amor se mantengan, a tal grado de que nunca se *rompa*, o bien, nunca se termine. La adolescente menciona al respecto:

Siento que el amor de pareja tiene que ser basado en el respeto, pero también en [...] creer el uno en el otro y a base de eso pues llegar a acuerdos [...], así como nunca romper el vínculo de cariño y amor. (Aline, G.F.M, p. 16)

Tal es el deseo del amor, que sea incondicional y eterno, cuestión que hace olvidar las emociones encontradas y el sufrimiento.

Para que se genere confianza en otra persona debe haber sinceridad, ya que *el ser sincero con tu pareja hace esa unión más fuerte para no desconfiar del uno o del otro* (Valeria, G.F.M, p. 16).

Por otro lado, una adolescente menciona que una relación amorosa puede doler, la idea del dolor en el amor es interesante porque nos remite una forma de comprender el amor en nuestra época. En este sentido la adolescente menciona que el amor duele porque la realidad de su relación amorosa no es similar a la “realidad” de lo que se dice debería ser el amor.

Yo, cuando comencé la relación que tengo ahora, después de un tiempo cuando empezaron las discusiones y todo, me acuerdo que yo le dije a él que no sabía que el amor iba a doler, y después de eso me estuve preguntando un gran tiempo el hecho de porque dolía y todo eso, pero me di cuenta que nos centramos mucho en eso del amor romántico, que sí tiene cosas buenas, pero muchas veces lo queremos así, y no es así porque cada persona es distinta y no es como que vaya a ser un ... como decirlo... los pasos que tienes que seguir, que una revista te lo diga. (Catherine, G.F.M, p. 17)

La sociedad en la que vivimos enseña a través de distintos medios, el significado del amor, cuando este significado no se ve reflejado en la realidad de la vida cotidiana entonces se genera, en palabras de la adolescente, una dolencia. El significado del amor y de las conductas que lo sustentan han sido social y culturalmente construidas. Muchas veces ese significado del amor junto con las conductas que lo sustentan ha estado edificado sobre estereotipos de género. Pensemos tan sólo que la idea de amor nos remite a una relación heterosexual, y no

a una de otra índole. La idea del amor que “duele”, también nos invita a pensar que el amor implica una relación de tensión.

Ahora bien, el fenómeno del enamoramiento se relaciona con el amor. Para una persona es difícil poner en duda su propio yo, sabe perfectamente que se distingue de otros. Según Freud (1992a) este yo se nos presenta con cierta independencia, unitario y bien separado frente a todo lo demás. La investigación psicoanalítica —menciona el autor— ha demostrado que esa apreciación es engañosa debido a que el yo se continua hacia adentro sin límites precisos con una identidad inconsciente que se denomina *ello* y a la que viene a servir como fachada, mientras que el yo hacia el exterior parece tener límites precisos que se rompen sólo con el enamoramiento (Freud, 1992a).

En la cima del enamoramiento amenazan desvanecerse los límites entre el yo y el objeto. Contrariando todos los testimonios de los sentidos, el enamorado asevera que yo y tú son uno, y está dispuesto a comportarse como si así fuera. (Freud, 1992a, p. 67)

Una adolescente menciona que no se ha enamorado o *no como tal* (Zoé, G.F.1.M, p. 9), sin embargo, le otorga un valor positivo al hecho de enamorarse, expresando que *es bonito [tener] una conexión con una persona* (Zoé, G.F.1.M, p. 9).

Sobre el valor positivo que la adolescente otorga al enamoramiento, podemos encontrar ese yo difuminado; al expresar que hay una *conexión* significa que lo que eran dos ahora es una. Otro valor positivo otorgado al enamoramiento es la creencia de sentir *entusiasmo al estar con esa persona, al verla o al recibir un mensaje* (Hannia, G.F.1.M, p. 10).

Por otro lado, algunos adolescente afirman haber experimentado el enamoramiento, según ellos, en esta sensación de enamoramiento la vista se nubla y se pierde el juicio ya que al enamorarse la otra persona pareciese ser perfecta:

Lo que a mí me ha pasado es que gusta todo. Bueno es que [me] refiero a que, si hay algo malo, no soy muy buena viéndolo bien. (Aline, G.F.1.M., p. 9)

Aunque afirman sentirse o haberse sentido enamoradas, una adolescente menciona que el transitar hacia el enamoramiento es paulatino, lo cual es imperceptible, por tanto, no puedes

discernir si eso que sientes es estar enamorado, o más bien es otra cosa, pero a la cual tampoco puedes ponerle un nombre, una adolescente se refiere a ello de la siguiente manera:

Creo que no te das cuenta de que estás enamorado porque son muchas cosas que pasan en el proceso. Y si te gusta y todo y forman una relación ya estable. Pero bueno, al menos en mi caso no te das cuenta de eso, sientes eso, sientes que algo hay ahí, pero no sabes qué. Entonces es, es algo extraño, el enamorarte. (Valeria, G.F.I.M, p. 10)

Otra adolescente menciona que ella no se dio cuenta:

Yo la verdad no me di cuenta hasta que empecé a escribirle cosas y ya estaba. Bueno, ya cuando la escribía veía. (Catherine, G.F.I.M, pp. 9-10).

El mayor enigma al que no podemos darle una respuesta es lo que una adolescente formuló de manera maravillosa y con el que iniciamos este apartado:

Yo tengo una pregunta, o sea, ¿cómo te das cuenta de que estás enamorado de esa persona? ¿No sé hasta qué punto es que dices estoy enamorada o así? (Hannia, G.F.I.M, p.10)

A manera de cierre, podemos ver que el sentimiento de amor, expresado y explicado por las y los adolescentes depende de la persona con la se relacionen. Según las y los adolescentes, el amor puede sentirse hacía la familia, los amigos o alguien por el que se siente atracción. Además de ser sentido hacia otra persona o personas, también puede generarse el sentimiento de amor hacia un animal u otro ser vivo. No obstante, a pesar de que pueda sentirse amor hacia distintas personas e incluso animales, el sentimiento de amor, va a variar dependiendo de con quién se haya establecido la relación, en cada uno, el sentimiento de amor es distinto.

Ahora bien, aunque en este apartado se incluyeron las significaciones del amor de las y los adolescentes, profundizamos más en el amor que se siente a una persona por la cual se siente atracción dado que nos interesaba analizar el enamoramiento como fenómeno importante de la experiencia en las y los adolescentes.

Sobre el amor de pareja se expresó que tiene que ser mutuo, y aunque existan diferencias entre las personas, debe prevalecer el respeto. También encuentran que en una relación de pareja hay conflicto, pues siempre va a haber diferencias entre ambos, y además de las diferencias una persona que amas y que sientes que te ama *puede ser buena y puede ser mala o bien, te puede fallar, pero también te puede ayudar.*

De acuerdo con lo que las y los adolescentes relatan, cuando amas puedes darte cuenta de los errores de la otra persona, sin embargo, cuando estás enamorado es difícil observar los

errores del otro porque lo percibes como alguien “perfecto”. El amor traducido en acciones observables según las y los adolescentes es dar afecto, cariño y apoyo a una persona.

El enamoramiento como fase previa al amor es difícil de percibir, sólo de repente — dicen las y los adolescentes— se dan cuenta de que algo cambió, incluso se puede poner en cuestión el saberse enamorado o enamorada. La incógnita, la duda, la pregunta pueden instalarse en cualquier momento. Sobre el enamoramiento fue difícil obtener el discurso porque, si bien, el amor y la amistad son conceptos difíciles de definir y explicar, el enamoramiento es aún más difícil ya el lenguaje no basta, Resulta muy difícil articularlo con palabras, más bien diríamos que el enamoramiento es un *estar enamorado*. Ese estar enamorado simplemente se vive, y esa vivencia desborda al lenguaje, de ahí que no haya palabras para poder establecer el significado del enamoramiento.

Capítulo 6. Conclusiones

En este último apartado presentaremos algunas reflexiones que surgieron como producto de la presente investigación.

Empezaremos por señalar que el desenvolvimiento de las y los adolescentes fue distinto. Las adolescentes mostraron una mayor facilidad al externar sus opiniones y vivencias, mientras que para los adolescentes ocurrió lo contrario. Las respuestas de las mujeres ante las interrogantes tendieron a ser más amplias, descriptivas y extensas, mientras que las respuestas de los adolescentes fueron más breves y concisas.

El motivo de esta diferencia en la participación de las y los adolescentes creemos que puede derivar de dos cuestiones, la primera cuestión tiene que ver con la construcción histórica de la personalidad, basada en el sexo de pertenencia, es decir, culturalmente a las mujeres se les ha permitido e incluso se ha esperado de ellas que muestren ante los demás sus opiniones ligadas a emociones y sentimientos, mientras que a los hombres se les ha limitado esta posibilidad. La segunda cuestión fue, quizá, que la persona que realizó la investigación era mujer, en este sentido posiblemente hubo una identificación de las adolescentes con la investigadora y ello permitió una mayor apertura, mientras que con los adolescentes no hubo tal identificación y por tanto no hubo tampoco tal apertura.

Ello nos sugiere pensar que, en intervenciones con adolescentes sobre sexualidad humana, habría que considerar como una variable importante a la persona que imparte la información a las y los adolescentes, es decir, habría que contar distintas personas, hombres, mujeres, personas pertenecientes a colectivos LGBTI+, entre otras, para brindarles educación sexual, pues el grado de identificación con el facilitador podría derivar en distintos niveles de confianza y en una mayor apertura.

Por otro lado, sobre el nivel de participación según el sexo de pertenencia, se mostró una mayor participación de las adolescentes mujeres. En total participaron 18 adolescentes, 11 adolescentes fueron mujeres y 7 fueron hombres, si esto lo representamos en porcentaje tendríamos que la participación de las mujeres fue del 61.1% mientras que la participación de los hombres fue del 38.8 %, si bien, la muestra no es representativa, nos da un poco de luz sobre un punto, y este es, que hay una mayor disponibilidad de las mujeres para acercarse, o bien, para participar en discusiones sobre sexualidad humana.

Esta investigación también nos llevó a darnos cuenta de que no hay un significado preciso sobre el concepto de sexualidad humana, según sea el autor o autora que trate el tema, se encontrará un significado sobre ella. Consideramos que el concepto carece de precisión ya que trata de dar cuenta de un fenómeno complejo y multidimensional, lo que hace el concepto sea polivalente y polimorfo. Muchos de los textos que fueron consultados brindan una definición propia, o bien, utilizan la definición que ofrece la OMS. Entre estas distintas definiciones lo que es claro sobre la sexualidad es que atañe a todo lo relacionado con el sexo y el género, de ahí observamos que se derivan distintos constructos como la identidad, la orientación sexual, los estereotipos y roles de género, el amor, la reproducción, el placer y el erotismo. El concepto de sexualidad humana al estar en el orden de lo socialmente construido se va reconstruyendo y construyendo constantemente.

De acuerdo con las aportaciones de las y los adolescentes se evidencia el hecho que cuentan con diversos conocimientos sobre sexualidad que se derivan de la educación sexual escolarizada que recibieron en grados anteriores al bachillerato, de la educación sexual que recibieron por parte de distintas personas que conforman su familia, de personas de su misma edad como lo son compañeros de escuela y amigos, y de medios de comunicación, predominantemente de Internet. Es decir, lo que tiene que ver con sexualidad humana proviene de múltiples entornos y por medio de múltiples actores, cada entorno dotará a las personas de determinado contenido y con determinada finalidad. Cada cuestión que es aprendida sobre sexualidad que se deriva de los distintos medios aludidos está permeada con cuestiones que pertenecen a distintas esferas de orden económico, político, religioso, social, cultural e histórico. Así entonces cuando se habla de sexualidad humana, se habla al mismo tiempo de regulaciones económicas, religiosas, políticas, culturales, sociales e históricas.

Reiteramos, encontramos que las y los adolescentes tienen acceso a información sobre sexualidad y sexualidad humana, ya sea a través de la escuela, en el hogar o a través de medios de comunicación, no obstante, no todas las y los adolescentes de México podrían compartir esta posibilidad de acceso a la información. Por ello, consideramos que al tratar sobre sexualidad humana debemos también hacer una labor política y de crítica a las condiciones económicas que inciden la desigualdad de oportunidades.

Consideramos que la presente tesis abona al estudio de la investigación sobre sexualidad en adolescentes significados, opiniones, conocimientos y percepciones que tienen de algunas cuestiones sobre sexualidad humana (pornografía, aborto, masturbación, educación sexual, etc.). Permite observar —a través de su discurso— cómo ha sido la educación sexual que han recibido por parte de la familia y la escuela. A la vez que nos permite darnos cuenta de que Internet se ha convertido en el lugar por excelencia donde las y los adolescentes prefieren buscar sus dudas e inquietudes sobre sexualidad humana.

Según establecimos, la educación sexual es la acción que ejerce cualquier persona sobre otra cuya finalidad es establecer un ideal de la sexualidad humana y de la sexualidad, es decir, una socialización metódica sobre ciertos conocimientos entorno a la sexualidad en general y la sexualidad humana en específico. El problema sería ¿cuál es ese ideal que pretende ser establecido? ¿qué características tiene, ha tenido y debería tener? Sobre el ideal que ha sido establecido podemos describirlo, cuestionarlo y criticarlo, pero sobre el ideal que podría ser podemos imaginarlo, encauzarlo y construirlo a través de la responsabilidad y la ética del cuidado.

Con base en lo que las y los adolescentes nos compartieron, consideramos que es necesario abrir el diálogo sobre sexualidad humana con la característica de que ésta sea sin filtros, sin tabúes y sin prejuicios, para que, a partir de ello, se coloquen como sujetos críticos. O bien, si el filtro, tabú y el prejuicio son formas de relacionarnos en el mundo, habría que hacer un ejercicio de reflexión para detectarlos, y darnos cuenta de que los tenemos para lidiar con ellos y en algún momento trascenderlos.

Además, no basta con brindar información, sino que tenemos que colocarnos como sujetos en los que puedan depositar su confianza a través de la disposición a la escucha. A partir de la orientación se fomentará que las y los adolescentes se reconozcan como sujetos contradictorios y ambiguos, así como sujetos críticos. Reconociendo esta ambivalencia presente en los seres humanos consideramos que la sexualidad podrá vivirse de manera consciente y libre.

La educación sexual que pensamos podría ayudar a las y los adolescentes en particular y a las personas en general, es una que sea consciente, es decir, que logre que las personas sean conscientes de riesgos, emociones y sentimientos que se ven implicados en la sexualidad

humana, además de ello, se requiere una educación libre de todo prejuicio, de este modo, al conocer la libertad se logra la emancipación. Habría quizá también que asumir la responsabilidad y el riesgo que implica trabajar el tema de la sexualidad.

El hecho de colocarnos en una posición de apertura para con las y los adolescentes nos permitirá una mayor cercanía a ellos y ellas. Cuando las y los adolescentes tienen dudas, temen ser juzgados, por ello, es por lo que vemos que prefieren utilizar otros medios de información antes que acercarse a sus padres, madres o a un docente. Sugerimos, recordar cómo fue nuestra adolescencia, teníamos tal vez las mismas dudas e inquietudes, o tal vez eran distintas, pero alguna vez estuvimos en su posición, en la posición que creíamos que nadie nos entendía ni nos escuchaba.

Durante el desarrollo de la investigación percibimos que en materia de sexualidad no se trata sólo de información que brindar, sino que también se trata de subjetividades que escuchar. Por ello quienes quisieran dedicarse a la labor de difusión, estudio y crítica de la sexualidad además de tener presentes cuestiones en torno a lo médico, social, cultural, religioso, económico y político que acompaña a la sexualidad humana a su vez tendrían que ser sensibles a la escucha de todos aquellos y aquellas que tienen dudas e incertidumbres sobre la sexualidad y su sexualidad.

La investigación nos permitió reflexionar que aquellos que queremos dedicarnos a temas sobre sexualidad, debemos interrogarnos sobre nuestra sexualidad, porque no está la sexualidad de los demás, por un lado, y la nuestra por el otro. Reconociendo nuestras vivencias podríamos ser capaces de reconocer las vivencias de los demás, o bien, esto puede darse de manera inversa, al reconocer las vivencias de los demás nos da pauta a poder reconocer las propias.

Consideramos relevante el hecho de haber brindado detalladamente los contenidos sobre sexualidad humana que están presentes en los libros de texto gratuito. Quizá la descripción sintética de dichos contenidos sirvan de referencia para futuras investigaciones.

La elaboración de esta tesis nos permitió darnos cuenta de que hay distintas cuestiones que podrían ser indagadas más a fondo, de las cuales sólo dimos cuenta parcialmente. Dichas cuestiones son las siguientes: Sobre la menarquía como experiencia, reflexionamos que sería

interesante indagar en distintas generaciones de mujeres dicha experiencia para observar si se registra una diferencia en la forma de experimentar e interpretar dicho acontecimiento. Sobre la menstruación, pueden ser indagados los imaginarios y percepciones que tienen los hombres sobre ella. Al analizar el significado sobre el ser hombre y ser mujer, dejamos de lado las identidades trans, cuestión que consideramos importante de ser analizada si estamos interesados por la identidad. Al hablar sobre la pornografía, no dimos cuenta de todos los tipos de pornografía que existen. El abordar los tipos de pornografía, podría permitir, en primer lugar, develar cuáles son las prácticas que son mostradas, en segundo lugar, analizar por qué esas prácticas son tan consumidas por quienes observan pornografía, y, en tercer lugar, analizar el impacto tienen para las y los consumidores.

Otro punto importante es que la presente investigación contribuyó a la creación de un espacio en el que las y los adolescentes pudieran entablar un intercambio colectivo sobre el tema de la sexualidad, es decir, debido al proceso propio de la investigación en donde se utilizaron una serie de instrumentos de recolección de datos, ello posibilitó crear un espacio en el cual las y los adolescentes pudieron hablar sobre sexualidad humana. En otras palabras, de algún modo, los instrumentos utilizados, además de brindarnos una serie de “datos” que posteriormente fueron analizados, o bien, interpretados, fue este espacio un medio en el que pudieron externar sus opiniones, percepciones y vivencias. En la introducción del presente trabajo, mencioné que en mi práctica docente, muchos adolescentes me hicieron saber el sentirse ignorados por la institución y quizá de algún modo, el medio de esta investigación, fue un fin en sí mismo, es decir, que durante el proceso de investigación, se logró de alguna manera crear ese espacio que considero que hace falta en las escuelas, ese espacio en donde las y los adolescentes puedan conversar sobre lo que les acontece en torno a la experiencia de su sexualidad.

Por supuesto otro tema importante del que no dimos cuenta, pero estuvo presente es la violencia; violencia sexual, violencia de pareja, acoso sexual, etc., son cuestiones que — tristemente— ocurren comúnmente, las cuales deben ser indagadas y erradicadas.

Añadimos que consideramos necesarias campañas de sensibilización sobre sexualidad humana para la población en general, para padres, madres y personas que tienen en sus manos la educación de personas más jóvenes, para adolescentes y niños, para docentes

y personal educativo. Éstas elaboradas a partir de los contextos propios de las personas a las que se dirigen. La pedagogía en particular puede realizar aportaciones relevantes al campo de la sexualidad humana ya que es capaz de analizar los procesos de aprendizaje y apropiación del conocimiento. Puede proporcionar andamiaje en tanto a los contenidos que podrían ser impartidos en los distintos grados escolares teniendo en cuenta los procesos cognitivos de acuerdo con las edades de las y los estudiantes. En tanto que la pedagogía es consciente de que el aprendizaje y la apropiación de conocimiento no ocurre solamente en ambientes escolares nos permite reflexionar en qué otros entornos podríamos realizar intervenciones en distintas modalidades como talleres, conferencias, círculos de debate, etc.

Por último, quisiéramos decir que todo intento por develar el enigma de la sexualidad humana es relevante, y hoy en día adquiere una importancia especial debido a que la sociedad en general manifiesta requerir de cambios que se adecuen a sus experiencias, vivencias y subjetividades en torno a su sexualidad.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional Informativa Libertad. (2015, 16 de abril). *Insultan a mujer por amamantar a su bebé en parque*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=C18_KmmaEdQ
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La sociología en sus escenarios*. 6. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611/1264>
- Alarcón-Nivia, M. (2005). Algunas consideraciones antropológicas y religiosas alrededor de la menstruación. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*. 56(1), 35-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195214314005>
- Aldana, A. (2018). Del poliamor y otros demonios. *Maguaré*. 32(2), 185-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6836830>
- Alvarado, J. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia] Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Anderson, B. & Zinsser, J. (2007). *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona: Crítica.
- Ardoino, J. (1988). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México: Mimeo.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Arias, S. (2016). *El control de la sexualidad femenina en los programas de educación sexual escolarizada*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.
- Aristóteles. (1985a). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1985b). *Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Ballester, L. & Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. España: Octaedro.

Bárceñas, K. (2011). Como debe ser, como Dios manda: el Estado y la Iglesia Católica en las formas de regulación de la vida familiar en México. *Revista Cultura y Religión*. 5(1), 95-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713812>

Barragán, F. (s.f.). *I Sexualidad, Educación sexual y género*. España: Consejería de educación y ciencia.

Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.

Becerra, N. & Taype, A. (2020). TikTok: ¿una nueva herramienta educativa para combatir la COVID-19? *Revista Acta Médica Peruana*. 37(2), 249-251. <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v37n2/1728-5917-amp-37-02-249.pdf>

Belausteguigoitia, M. (2012). Pedagogías en Espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural. En Belausteguigoitia, M & Lozano, R. (Eds), *Pedagogías en Espiral. Experiencias y Prácticas*. (pp. 41-50). México: PUEG/UNAM.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Berne, E. (1975). *Hacer el amor*. Buenos Aires: Editorial Alfa Argentina.

Bertoldi, S., Fiorito, M. & Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 17(33), 111-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503304>

Blanco, C. (2010, 11 de noviembre). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu [Simposio]. Fuentes y perspectivas disciplinares. La Falda. Argentina. <https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2015/01/articulo-c-blanco.pdf>

Bobel, C. (2010). *New blood: third-wave feminism and the politics of menstruation*. Rutgers University Press.

Bourdieu, P. et al. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brito, A. (2022). *Muertes violentas de personas LGBT+ en México*. Ciudad de México: Arcus Foundation, Letra & Sin violencia LGBTI.

Cáceres, M. et al. (2003). *Educación Sexual y los Adolescentes del Municipio de Arauca*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Institucional. Biblioteca Digital.

Callazo, L. (2005). De la mujer a una mujer. *Otras miradas*. 5(2), 52-65. <https://www.redalyc.org/pdf/183/18350201.pdf>

Camarena, E. (2021). Seminario: *Construyendo la oralidad I*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, Ciudad de México.

Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En Canales, M. (Ed.), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. (265-287). Chile: LOM Ediciones.

Carrizo, H. (1982). Familia y sexualidad. En Carrizo, H. et al. (Ed.). *La educación de la sexualidad humana Vol. II Familia y sexualidad*. (pp. 21-54). México: Consejo Nacional de Población.

Carrizo, H. et al. (1982). *La educación de la sexualidad humana. Vol. II Familia y sexualidad*. México: Consejo Nacional de Población.

Carrizo, H, Murga, R & Schlosser, R. (1982). Familia y roles sexuales. En Carrizo, H. et al. (Ed.). *La educación de la sexualidad humana Vol. II Familia y sexualidad*. (pp. 73-81). México: Consejo Nacional de Población.

Cervera, N. et al. (2017). *Ciencias Naturales. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

Clínicas de Interrupción Legal del Embarazo. (s.f.). *Ley del Aborto en México. ¿En México es legal abortar?* <https://cile.mx/interrupcion-legal-embarazo/marco-legal/>

Código Penal Federal [C.P.F], Reformado, Gaceta oficial de la Ciudad de México, 20 de julio de 2020, (México).

Colegio de Bachilleres [C.B.]. (1992). *Modelo Educativo*. Colegio de Bachilleres: México. Recuperado 25 marzo de 2024, de https://sea.cbachilleres.edu.mx/doc/MOD_EDUCA_1992.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2018). Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis. Recuperado 23 de agosto de 2023, de <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/31-DH-Transgenero.pdf>

Conde, S. (2018). *Formación Cívica y Ética 1*. México: Editorial Santillana.

Conde, S. (2020). *Formación Cívica y Ética 3*. México. Editorial Santillana.

Contreras, R. (2011). Reflexiones acerca de la educación sexual y reproductiva de los alumnos de la escuela secundaria “Doctor Manuel Barranco”. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

Constant, C. (2016). Pensar la violencia de las mujeres. La construcción de la figura delincente. *Política y Cultura*, (46), 145-162. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200145

Conway, J., Bourque, S. & Scott, J. (2013). El concepto de género. En Lamas, M. (Comp.), *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG & Miguel Ángel Porrúa.

Cooper, D. (1985). *La muerte de la familia*. México: Editorial Ariel.

Corominas, J. & Pascual, J. (1983). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.

Delatorre, C. & Santos, M. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*. 6(1), 74-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5576720>

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.

De la Rosa, J. (2022, 24 de febrero). Presentan reforma para que mujeres y personas menstruantes falten al trabajo por cólicos. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/presentan-reforma-para-que-mujeres-puedan-faltar-al-trabajo-por-colicos-menstruales/>

Díez, M. & Díaz, A. (2011). Infecciones de transmisión sexual: epidemiología y control. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*. 13(2), 58-66. https://scielo.isciii.es/pdf/sanipe/v13n2/05_revision.pdf

Durán, C. (18 de septiembre de 2018). Los “perrhijos”, realidad en auge y expansión. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/los-perrhijos-realidad-en-auge-y-expansion/>

Durkheim, E. (1990). *Educación y sociedad*. México: Leega.

DW Documental. (2022, 13 de septiembre). *México: amor, sexo y tabúes*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nabj9Qy8dFg>

Escobar, J. & Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*. (9)1, 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>

Esteva de Sagrera, J. (2005). La sangre. *Offarm*. 24(11), 108-113. <https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-la-sangre-13082897>

Facio, A. (2016). *La responsabilidad estatal frente al derecho humano a la igualdad*. Comisión de Derechos humanos del Distrito Federal: México.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México. Recuperado el 10 de junio de 2021, de <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). Educación transformadora de género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo. Recuperado el 28 de septiembre de 2023, de <https://www.unicef.org/media/123676/file/EDUCACION%20TRANSFORMADORA%20DE%20G%20%89NERO.pdf>

Freud, S. (1992a). El malestar en la cultura. *Obras completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1991). Tótem y tabú. *Obras completas. Tomo XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992b). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas. Tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2016). *Sexualidad infantil y neurosis*. Madrid: Alianza Editorial.

Fromm, E. (2020). *¿Tener o ser?* México: Fondo de cultura económica.

Gándara, J. (2016). SEXUAR: Un nuevo verbo para nuestro Diccionario. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*. (29)117, 9-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5564727>

García, C. (2007). Cuestiones de vida y muerte. Los dilemas éticos del aborto. *Derechos y Libertades*. (16), 181-209. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23430.pdf>

García, J. & Colmenares, J. (2015). Pornografía y explotación sexual infantil, efectos sociales y la tecnología. *Visión Criminológica-Criminalística*. 11, 24-35. <https://revista.cleu.edu.mx/new/descargas/1503/Revista11.pdf>

García, S. (2013). Actitudes sobre la educación sexual que manifiestan los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de Servicios N° 85 de la Ciudad de Coatzacoalcos Veracruz. [Tesis de licenciatura, Universidad de Sotavento A.C.]. TESIUNAM.

Giddens, A. (2001). Género y sexualidad. En E. Hernán. (Ed.) *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. Argentina: Secretaria de Educación Pública.

Gobierno de México. [GOB]. (10 de octubre de 2022). *Derecho a la lactancia materna dentro del espacio público*. <https://www.gob.mx/issste/articulos/derecho-a-la-lactancia-materna-dentro-del-espacio-publico#:~:text=Asimismo%2C%20el%202%20de%20diciembre,las%20mujeres%20para%20amamantara%20sus>

Gobierno de México. [GOB]. (24 de junio de 2020). Estrategia nacional para la prevención del en adolescentes. <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>

Gobierno de México. [GOB]. (15 de marzo de 2024). Plantel 3 Iztacalco. Historia. <https://planteles.cbachilleres.edu.mx/plantel-3-iztacalco.html>

- González de León, D. (2002). *El aborto en México*. México: Ipas.
- Granada, M. (2014, 30 de julio). Miles de bebés murieron por falta de contacto humano. *Asesoras continuum*. <https://asesoras-continuum.com/bebes-murieron-por-falta-contacto/>
- Guerreau, A. (1984). Sobre las estructuras de parentesco en la Europa medieval. En Firpo, R. (Comp.). *Amor, familia y sexualidad*. (pp. 59-89). España: Argot.
- Hammer, D., & Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. *Aproximación a una guía operativa. Historia y Fuente Oral*, 4, 23–61. <http://www.jstor.org/stable/27753290>
- Hamui, A. & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*. 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Herbart, J. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. España: Espasa Calpe.
- Hipólito, J. & Trujillo, M. (2017). Conocimientos y Actitudes de educación sexual de las adolescentes de secundaria: propuesta educativa para la prevención del virus del papiloma humano. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.
- Hopp, C. (2019). Criminalización de las madres por delitos de omisión: ¿Política de protección de la niñez o re-privatización del conflicto? En Quicios, M. & Álvarez, S. (Comps.), *El Derecho frente a la violencia dentro de la familia: un acercamiento*. (pp. 115-136). Madrid: Aranzadi.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). Estadísticas a propósito del día mundial de la población (11 de julio). Recuperado el 29 de mayo de 2021, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*. 311(7000), 299-302. https://www.researchgate.net/publication/15566389_Qualitative_Research_Introducing_Focus_Groups
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.

- Lamas, M. (2013). Introducción. En Lamas, M. (Comp.). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG & Miguel Ángel Porrúa.
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Debate Feminista*, (10). <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1994.10.1792>
- Lamas, M. (2009). La despenalización del aborto en México. *Nueva Sociedad*, (220), 154-172. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3600_1.pdf
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- López, A. (1982). Familia y sexualidad en México. En Carrizo, H. et al. (Ed.), *La educación de la sexualidad humana Vol. II Familia y sexualidad*. (pp. 89-101). México: Consejo Nacional de Población.
- López, M. (2013). *Sexualidad entre los antiguos nahuas. Análisis de las representaciones, discursos y prácticas*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM.
- Lozano, V. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*. (40), 11-36. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n40/art02.pdf>
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Del Pozo, M. (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Márquez, M., Pérez, L., & Sibaja, B. (2004). Ser Hombre, Ser Mujer en la Sexualidad Adolescente. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13 (2), 43-49. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17653>
- Menkes, C., Reyes, D., & Sosa, I. (2019). Jóvenes en México: ¿existen diferencias entre hombres y mujeres en su inicio sexual y uso del condón *Papeles de población*, 25(100), 183-215. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.17>

- Minello, N. (1988). De las sexualidades. Un intento de mirada sociológica. En Szasz I. & Lerner S. (Comp.). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (35-47)-. México: El Colegio de México.
- Morales, H. (2014). *Otra historia de la sexualidad. Ensayos psicoanalíticos*. México: Palabra en vuelo & Ediciones de la noche.
- Morales, J. (2011). ¿Qué es el género? En Libro sin autor, *Ciclo de Conferencias con Perspectiva de Género*. 46-60.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5398/19.pdf>
- Monroy, A. (2002). Salud sexual en la adolescencia y juventud: guía práctica para padres y educadores. México: Editorial Pax México
- Morales, H. (2014). *Otra historia de la sexualidad. Ensayos psicoanalíticos*. México: Palabra en vuelo & Ediciones de la noche.
- Navarrete, Z. (2015). ¿OTRA VEZ LA IDENTIDAD? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296830>
- Palacios, J. & Oliva, A. (2002). La adolescencia y su significado evolutivo. En Matus, P. et al. (Ed.). *Desarrollo de la Adolescencia y la Adulthood*. México: UPN.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Pérez, N. (2010). De la hospitalidad a la hostilidad. Ruptura del lazo social. *TRAMAS 31. Subjetividad y procesos sociales*, (31), 31-46.
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/529>
- Pineda, S. & Aliño, M. (1999). El concepto de adolescencia. En Ministerio de Salud Pública (Ed.), *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia*. Cuba: MINSAP.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Ramírez, M. (2016). Del tabú a la sacralidad: La menstruación en la era del sagrado femenino. *Ciencias sociales y religión*. 18(24), 134-152.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*. (2022a) 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. < <https://dle.rae.es/sexualidad>> [Consultado 23 de agosto de 2022].

Real Academia Española.: *Diccionario de la lengua española*. (2022b) 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es/apetito?m=form>> [Consultado 11 de octubre de 2022].

Real Academia Española.: *Diccionario de la lengua española*. (2022c) 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es/menarquia>> [Consultado 03 de septiembre de 2022].

Real Academia Española.: *Diccionario de la lengua española*. (2022d) 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. < <https://dle.rae.es/sexual>> [Consultado 03 de septiembre de 2022].

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*. (2023) 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. < <https://www.rae.es/dpd/prohibir>> [Consultado 19 de octubre de 2023].

Reich, W. (1974). *La lucha sexual de los jóvenes*. México: Ediciones Roca.

Rentería, A. (2002). La cuestión del aborto. Una perspectiva filosófico-jurídica de un problema ético-moral. *DIÁNOIA*. 97(48), 89-118. <https://doi.org/10.21898/dia.v47i48.450>

Ríos, K. (2019). La entrevista semiestructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. 23(41), 65-91. <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/1203/1156>

Rocha, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*. 43 (2), 250-259. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28412891006.pdf>

Rocher, G. (1990), *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.

Romero, L. (13 de septiembre de 2021). *Anualmente, 340 mil nacimientos en mujeres menores de 19 años*. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/anualmente-340-mil-nacimientos-en-mujeres-menores-de-19-anos/>

Rodríguez, G. (2008). Educación sexual. Introducción. En Stern, C. (Coord.). *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud reproductiva*. México: Colegio de México & Population Council.

Rodríguez, G. (2004). Treinta años de educación sexual en México. En Mícher, M. (Coord.). *Población, desarrollo y salud sexual y reproductiva*. (13-28). México: Centro de producción editorial. http://diputadosprd.org.mx/libros/lix/salud_sexual_2004.pdf

Rodríguez, M. & Bolaños, E. (2017). Aportes a una antropología feminista de la salud: el estudio del ciclo menstrual. *Salud colectiva*. 13 (2), 253-265. <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/1204/1183>

Romo, V. (2017). *Entre la ciencia y la moral; El debate sobre la educación sexual en México 1932-1934*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

Rosental, M. & Iudin, P. (1965). *Diccionario filosófico*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Rubio, E. (1994). *Antología de la sexualidad humana I*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Saldívar, G., Ramos, L. & Romero, M. (2008). ¿Qué es la coerción sexual? significado, tácticas e interpretación en jóvenes universitarios de la ciudad de México. *Salud mental*. 31 (1), 45-51. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58231107.pdf>

Saldívar, A. et. al. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*. 5(3), 2124-2148. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358943649003.pdf>

Sánchez, A. (2008). El estudio de la sexualidad en la educación básica. En Stern, C. (Coord.), *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud reproductiva*. México: Colegio de México & Population Council.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>

Santos, L. (1998). ¿Qué es ser hombre? Reflexiones sobre la masculinidad desde el psicoanálisis y la antropología. *Revista Colombiana de Psicología*. (7)1, 252-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4536414>

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. España: CEAC.

Sartre, J. (2019). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.

- Sau, V. (1993). *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: ICARIA.
- Save the children, 2020. *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia*. España: Save the children España.
- Strauss, L. (1969). *Las estructuras elementales de parentesco*. España: Ediciones Paidós.
- SEP (2019^a). *Conocimiento del medio. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública. [fecha de Consulta 07 septiembre de 2022]. Disponible en: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/P1COA.htm?#page/1>
- SEP (2019^b). *Conocimiento del medio. Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública. [fecha de Consulta 07 septiembre de 2022]. Disponible en: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/P2COA.htm#page/1>
- SEP (2019^c). *Ciencias Naturales. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública. [fecha de Consulta 07 septiembre de 2022]. Disponible en: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/P3CNA.htm>
- SEP (2019^d). *Ciencias Naturales. Cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública. [fecha de Consulta 11 septiembre de 2022]. Disponible en: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/P4CNA.htm>
- SEP (2019^e). *Ciencias Naturales. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública. [fecha de Consulta 11 septiembre de 2022]. Disponible en: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/P5CNA.htm>
- SEP (2019^f). *Ciencias Naturales. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública. [fecha de Consulta 11 septiembre de 2022]. Disponible en: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/P6CNA.htm>
- Sierra, J., Perla, F. & Gutiérrez-Quintanilla, R. (2010). Actitud hacia la masturbación en adolescentes: propiedades psicométricas de la versión española del Attitudes Toward Masturbation Inventory. *Universitas Psychologica*, 9(2), 531-542. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.amap>
- Suárez, J., Bavines, S. & Medina, C. (2022). *Formación Cívica y Ética 2*. México: Editorial Esfinge. [fecha de Consulta 25 abril de 2022]. Disponible en:

[https://conaliteg.esfinge.mx/2022/Formacion%20Civica%20y%20Etica_2_Saber_Ser_Esfinge_2022_web%20\(Published\)/](https://conaliteg.esfinge.mx/2022/Formacion%20Civica%20y%20Etica_2_Saber_Ser_Esfinge_2022_web%20(Published)/)

Tabarés, P. (2016). Booktubers. Nuevos modelos de crítica literaria en YouTube. [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid.].

Tomat, C. (2012). El “focus group”: un nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. 12(2), 129-152. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53723279006.pdf>

Vázquez. J. (2021). Las olas del movimiento LGBTIQ+. Una propuesta desde la historiografía. *Revista Humanidades*, 11(2). <https://doi.org/10.15517/h.v11i2.47311>

Vega, G. et. al. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*. 10(15), 523-528. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3477/3240#:~:text=El%20enfoque%20cualitativo%20tuvo%20su,contexto%20donde%20ocurre%20el%20fen%C3%B3meno.>

Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. 17(49), 434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Villoro, L. (2008). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.

Veraza, J. (2008). Significación científica y política de Wilhelm Reich. *Polis*. 4(2), 125-156.

World Health Organization [WHO]. (2006). Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health. <https://www.cesas.lu/perch/resources/whodefiningsexualhealth.pdf>

Zúñiga, E. (2008). Introducción. La situación demográfica de los jóvenes. En Stern, C. (Coord.), *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud reproductiva*. (27-57) México: Colegio de México & Population Council.

Walti, C. (2005). Inicio de la vida sexual y reproductiva. *Papeles de población*, 11(45), 143-176. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11204507.pdf>

Apéndice A. Guía de Grupo Focal Sesión 1

A continuación, se muestran la guía de preguntas establecidas para llevar a cabo la primera sesión de los grupos focales.

1. ¿Qué significa para ustedes la amistad?
2. ¿Qué significa para ustedes el amor?
3. ¿Cómo se hace para pasar de ser amiga (o) de alguien a ser su novio (a)?
4. ¿Cómo saben que alguien quiere ser algo más que un amigo (a)?
5. ¿Cómo le demuestran a alguien que quieren ser algo más que una amiga (o)?
6. ¿Qué significa para ustedes estar enamorados (as)?
7. ¿Qué es lo más importante para ustedes al momento de entablar una relación de amor/noviazgo?
8. ¿Qué es lo más importante para ustedes al momento de entablar una relación de amistad?
9. ¿Hay diferencia entre ser amigo (a) de alguien a ser su novio (a)? ¿Cuáles son esas diferencias?
10. ¿Qué es lo que más les atrae de una persona?
11. ¿Qué es lo que no les atrae de una persona?
12. ¿Qué opinan de las parejas libres (unión libre)?
13. ¿Qué opinan del matrimonio?
14. ¿Qué opinan de tener hijos?
15. ¿Qué significa para ustedes ser mujeres? / ¿Qué significa para ustedes ser hombres?

Apéndice B. Guía de Grupo Focal Sesión 2

A continuación, se muestran la guía de preguntas establecidas para llevar a cabo la segunda sesión de los grupos focales.

1. ¿Qué significa para ustedes la sexualidad?
2. Entendida la sexualidad desde lo que me dijeron. ¿Cuándo dirían que empezó a estar presente en sus vidas?
3. Desde su experiencia ¿qué emociones vincularían con la sexualidad?
4. ¿Qué significa la palabra sexo?
5. ¿Qué significa la palabra género?

Apéndice C. Guía de Grupo Focal Sesión 3

A continuación, se muestran la guía de preguntas establecidas para llevar a cabo la tercera sesión de los grupos focales

1. ¿En su casa les han hablado sobre sexualidad? ¿Qué les han dicho?
2. Con respecto a esta información que les han brindado en la casa ¿creen que ha sido suficiente para resolver sus dudas?
3. ¿En la escuela les han hablado sobre sexualidad? ¿Qué les han dicho?
4. Con respecto a esta información que les han brindado en la escuela ¿creen que ha sido suficiente para resolver sus dudas?
5. ¿Con qué personas hablan sobre sexualidad cuando tienen dudas?
6. ¿Dónde es común que investiguen sobre sexualidad?
7. ¿Ustedes consideran importante la educación sexual?
8. ¿Cuándo les han hablado sobre sexualidad les han hablado sobre emociones?
9. ¿Es la sexualidad un tema importante para ustedes?
10. ¿Hay algún tema en específico que a ustedes más les llame la atención sobre sexualidad, o algo que les gustaría saber sobre sexualidad?

Apéndice D. Guía de Entrevista Semiestructurada

A continuación, se muestran la guía de preguntas establecidas para llevar a cabo la entrevista semiestructurada.

Preguntas de contexto

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿En qué Alcaldía y colonia vives?
3. ¿Con quienes vives?
4. ¿Qué edad tienen tus padres?
5. ¿Cuál es el estado civil de tus padres?
6. ¿Cuál es el grado de estudios de tus padres?
7. ¿A qué se dedican tus padres?
8. ¿Tus padres practican alguna religión? ¿Cuál?
9. ¿Tú practicas alguna religión? ¿Cuál?
10. ¿Podrías decirme cuál es el nombre de la primaria en la que ibas y por dónde se ubica?
11. ¿En qué turno ibas en la primaria?
12. ¿Podrías decirme cuál es el nombre de la secundaria en la que ibas y por dónde se ubica?
13. ¿En qué turno ibas en la secundaria?

Preguntas sobre significaciones

14. ¿Qué significa para ti ser adolescente?
15. ¿Qué entiendes por educación sexual?
16. ¿Conoces algunos métodos anticonceptivos? Me podrías decir lo más descriptivamente posible, primero: ¿cómo se llama cada uno de los métodos que conoces y para qué sirven? y ¿cómo se utilizan?

17. Esta información sobre los métodos anticonceptivos, ¿de dónde podrías decir que la has adquirido?
18. ¿Cuál es tu opinión sobre el aborto?
19. Esta información sobre el aborto, ¿de dónde podrías decir que la has adquirido?
20. ¿Sabes qué significa la palabra erotismo?
21. ¿Qué opinas sobre la masturbación?
22. ¿Qué opinas sobre la pornografía?
23. ¿Crees que la pornografía es un lugar donde se pueda aprender sobre sexualidad?
24. ¿Qué opinas sobre las relaciones entre personas del mismo sexo?
25. ¿Sabes qué significa el poliamor?
26. ¿Qué opinas del poliamor?
27. ¿Sabes qué significa que una persona sea transexual?
28. ¿Sabes qué significa que una persona sea transgénero?
29. ¿Qué opinas de la personas transexuales y transgénero?

Preguntas sobre experiencias

30. ¿Has tenido alguna relación amorosa con alguien?
31. ¿Con cuántas personas has establecido una relación amorosa?
32. ¿Cuánto duraron tus relaciones amorosas?
33. ¿Qué es lo que más te atrajo de esas personas con las que mantuviste una relación amorosa?
34. En el transcurso de estas relaciones amorosas ¿mantuviste alguna práctica sexual?
(Besos, tocamientos, relaciones sexuales)
35. Esta experiencia (práctica sexual) ¿fue agradable o desagradable? ¿Por qué?

(Sección para mujeres)

36. ¿Ya iniciaste tu periodo menstrual?
37. ¿A qué edad ocurrió?
38. ¿Cómo viviste el inicio de tu menstruación?
39. Antes de que ocurriera el inicio de tu menstruación ¿te habían hablado sobre este tema?