

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SEXUALIDADES
Y GÉNEROS
IMAGINADOS:
EDUCACIÓN,
POLÍTICAS
E IDENTIDADES
LGBT

ADRIANA LEONA ROSALES MENDOZA
ELENA TAPIA FONLLEM
(coordinadoras)



Quienes escribimos este libro enfatizamos en las maneras en que los cuerpos son producidos socio-culturalmente a partir de los diferentes discursos que se tejen sobre la sexualidad y el género, entre los que se encuentran los de la política pública, la educación y la familia. En el título, la palabra imaginados hace alusión a las ideas, significados y símbolos que contribuyen en la conformación de las identidades que ejercemos, que son, que serán, o bien, que podrían ser distintas en otro mundo posible. El género y la sexualidad son imaginados, practicados y recreados a través de los cuerpos que habitamos, con los que deambulamos día a día. Bajo el paradigma heteronormativo se ordena, constriñe y norma en torno al cuerpo, y lo que se espera que hagamos con él, dependiendo de sus formas, redondeces y protuberancias.

Desde que nacemos se nos “sugiere” quiénes debemos ser genéricamente hablando, qué hemos de hacer, con quién habremos de practicar nuestra sexualidad, en qué momentos de la vida y con qué finalidad. También se orientan las relaciones del parentesco por afinidad, imponiendo el matrimonio heterosexual y la reproducción consanguínea, y se discrimina a parejas gays que forman una familia y deciden adoptar.

Sexualidades y géneros imaginados:
educación, políticas e identidades
LGBT

*Adriana Leona Rosales Mendoza
y Elena Tapia Fonllem
(coordinadoras)*

Sexualidades y géneros imaginados: educación, políticas e identidades LGBT
Adriana Leona Rosales Mendoza y Elena Tapia Fonllem
(coordinadoras)

Primera edición, marzo de 2018

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-285-4

LC212.93

M 6 Sexualidades y géneros imaginados : educación, políticas
S4.8 e identidades LGBT / coord. Adriana Leona Rosales Mendoza
y Elena Tapia Fonllem. – México : UPN, 2017.
1 texto electrónico <8316 p.> : 5 Mb. ; archivo PDF –
(Horizontes educativos)
ISBN 9 78-607-413-285-4

1. Identidad de género en la educación – México
2. Orientación sexual – México 3. Escuelas públicas –
Aspectos sociales – México I. Rosales Mendoza, Adriana Leona,
coord. II. Tapia Fonllem, Elena, coord. III. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:

¿CÓMO IMAGINAMOS LA SEXUALIDAD Y EL GÉNERO?.....9

Adriana Leona Rosales Mendoza

PARTE I

POLÍTICAS Y APROXIMACIONES TEÓRICAS A LOS ESTUDIOS DE LA SEXUALIDAD

CAPÍTULO I

**AVANCES LEGISLATIVOS EN GÉNERO
Y SEXUALIDAD DE 2012 A 2015, EN LA LXII LEGISLATURA
DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS EN MÉXICO.....21**

Margarita Elena Tapia Fonllem

CAPÍTULO 2

**EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA
DE LA SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR
EN MÉXICO53**

Adriana Leona Rosales Mendoza

CAPÍTULO 3
**APUNTES PARA UNA MIRADA PSICOSOCIAL
EN EL ESTUDIO DE LA SEXUALIDAD:
SUS DERIVACIONES EN LA EDUCACIÓN 81**

Carla Hernández Aguilar

PARTE 2
GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

CAPÍTULO 4
**GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMPO
EN CONSTRUCCIÓN 129**

Lucila Parga Romero

CAPÍTULO 5
**LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE
RELACIONES DE GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA EN CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL:
UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO 153**

Silvia Iveth Martínez Álvarez

CAPÍTULO 6
**LA PRIMERA VEZ: MOTIVACIONES, EXPECTATIVAS,
TEMORES Y ANTICONCEPCIÓN EN EL INICIO
DE VIDA SEXUAL DE JÓVENES UNIVERSITARIOS
EN LA CIUDAD DE MÉXICO 181**

Claudia Salinas Boldo

José Gamboa Cetina

PARTE 3
**ARREGLOS PARENTALES, HOMBRES
DE BASE SEGURA E IDENTIDADES LGBT**

CAPÍTULO 7

**ARREGLOS PARENTALES DE PERSONAS LESBIANAS, GAIS,
BISEXUALES Y TRANS (LGBT): ESTADO DEL ARTE215**

Fernando Salinas Quiroz

Pedro Alexandre Costa

CAPÍTULO 8

**HOMBRES DE BASE SEGURA: RECONFIGURANDO
MASCULINIDADES Y FIGURAS DE APEGO247**

Fernando Salinas Quiroz

CAPÍTULO 9

**IDENTIDAD/ES Y EXPERIENCIAS EMOCIONALES
DE HOMBRES GAIS EN LA CIUDAD DE MÉXICO277**

Ignacio Lozano Verduzco

INTRODUCCIÓN:

¿CÓMO IMAGINAMOS LA SEXUALIDAD Y EL GÉNERO?

Adriana Leona Rosales Mendoza

Imaginamos la sexualidad y las relaciones de género gracias a los discursos individuales y colectivos que nos son transmitidos desde la política pública, particularmente a través de la educación. Dichos discursos se reproducen en las interacciones y los vínculos que establecemos en nuestro entorno familiar y social. Como dice Jeffrey Weeks, en las sociedades occidentales “todavía no podemos pensar en la sexualidad sin tomar en cuenta el género” (Weeks, 1998, p. 47), ni pensar el género sin el sexo; así que lo que nos han dicho que “somos” atraviesa por nuestros genitales (y caracteres secundarios: senos, barba y bigote, timbre de voz) y nos define como personas. Más aún “las distinciones genitales y reproductivas entre hombres biológicos y mujeres biológicas se han interpretado no sólo como una explicación necesaria, sino también suficiente, de distintos deseos y necesidades sexuales” (Weeks, 1998, p. 47). Probablemente, si pudiéramos, interpretaríamos el cuerpo de otra forma, pero la cultura está tan inmersa en nuestro ser, en las prácticas, las decisiones y las acciones que, la mayoría de las veces, no reparamos en ello y actuamos en automático. Si el cuerpo fuese un atavío que adornase nuestra persona, como un traje o un vestido, y pudiésemos cambiarlo a voluntad, de manera

cotidiana, sin que importasen sus voluptuosidades, sus redondeces, sus protuberancias; es decir, su sexo biológico, ¿tendríamos tanta conciencia de su materialidad y pondríamos tanto empeño en normalarlo? Quizás sólo pensaríamos: “hoy me toca portar un cuerpo de hombre con un pene, y mañana, uno de mujer, con vagina; pasado mañana llevaré un atuendo intersexual, y así disfrutaré mi bisexualidad”. Sin embargo, como afirmaba Michel Foucault –para fortuna nuestra, o no– es con nuestro cuerpo con el que nos presentamos ante el mundo e interactuamos con los otros; con un cuerpo regulado por discursos (Foucault, 2010, pp. 7-18). En nuestra cultura se supone que, sexualmente hablando, tenemos diferentes necesidades y deseos; que las mujeres nacimos para parir y los hombres para fecundar y, por tanto, la única unión sexual factible es la coital entre heterosexuales. En ese sentido, el cuerpo, ese conglomerado de piel, huesos, venas, órganos, cerebro, se encarga de mantener “cautiva” y de portar nuestra identidad, esa que en principio se define por el sexo con el que nacimos, y a través de la cual se espera que transitemos por el mundo –en un imaginario binario– ya sea como mujeres o como hombres en una “naturalidad” heterosexual. Ese cuerpo, en apariencia femenino o masculino, atraviesa nuestra identidad y, queramos o no, nos marca de por vida, aunque el ser humano posea la capacidad camaleónica para modificarse.

Sexualidades y géneros imaginados: educación, políticas e identidades LGBT es un libro que versa sobre la construcción sociocultural de los cuerpos, habla de los discursos que en torno a él se producen y acerca de su materialidad; subraya también los actos *performativos* (Butler, 2007) que apuntalan las identidades sexo-genéricas y enfatiza en: las emociones, la reconfiguración de las masculinidades, los arreglos parentales, los conocimientos, las motivaciones y los significados que se confieren a la sexualidad y al género. Desde distintos ángulos, las autoras y los autores de la presente obra ponemos énfasis en las maneras en que inventamos los cuerpos, y en su puesta en marcha a través de diferentes discursos. Cuando discutimos sobre el título del libro, pensamos que la palabra

imaginados hacía alusión a la creación de ideas, figuras, símbolos y significados; algo que es, que puede ser, o bien, que podría ser de otra manera. En ese sentido, el género y la sexualidad son imaginados de muchas maneras, desde los discursos de la política o la educación como paradigmas, hasta las identidades y las prácticas sexo-genéricas en las que estamos inmersos. Los cuerpos con los que deambulamos por el mundo son creados culturalmente en función de lo que se espera que hagamos socialmente con ellos, y un indicador determinante es el sexo biológico. Se norma socialmente sobre los cuerpos al “sugerirnos” qué debemos hacer y con quién (es). Sobre todo, la sociedad actual está muy interesada en ordenar los cuerpos LGBTTTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgéneros, travestis, intersexuales) y su sexualidad; se inquiere obsesivamente sobre sus prácticas, mucho más que con aquellos aparentemente heterosexuales. En cuanto a la configuración de las identidades de género, es importante subrayar que para las poblaciones LGBT se han consolidado discursos hegemónicos de exclusión, y esta comunidad –con toda la diversidad en su diversidad, valga la redundancia– ha construido a su vez discursos contra-hegemónicos para hacer frente a la discriminación y la violencia. Por ello, es interesante conocer las emociones que se producen en gais de la Ciudad de México, o deconstruir argumentos que suponen que las orientaciones sexo-afectivas y la identidad sexo-genérica de personas gais, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgénero y travestis se contraponen con la capacidad de ser madres o padres. En el mismo tenor, es de suma importancia señalar que, en las interacciones entre adultos, niñas y niños, la figura de apego o de base segura resulta crucial para el desarrollo infantil, pues ese vínculo genera seguridad emocional. Este es un tema emergente en los estudios de la sexualidad, ya que, por regla general, y a través de las normatividades de género, se ha creído que sólo las mujeres pueden proporcionar cuidados y atención en la primera infancia, y se ha desestimado la conformación de las nuevas masculinidades y el papel de los hombres en la crianza. De igual manera, hay

que recuperar las voces de jóvenes de ambos sexos para promover la agencia social y el ejercicio de la ciudadanía sexual, para ello es fundamental saber cómo conciben la sexualidad, cómo la definen. Es relevante saber cuáles son sus motivaciones, expectativas y temores ante el inicio de la vida sexual, y de qué manera los sentidos y significados que confieren a las relaciones de género influyen en la consolidación de su identidad.

En los diferentes capítulos que conforman este libro, profundizamos sobre los procesos identitarios de personas que ejercen diferentes *roles* sociales: estudiantes, maestros, políticos, padres, madres, mujeres y hombres de diferentes edades y adscripciones sexo-généricas. Intentamos con ello representar algunas de las diversas identidades, así como las sexualidades y géneros imaginados. Nos concentramos en algunas propuestas de política pública en materia de género y sexualidad; en la inclusión de los estudios de la sexualidad en educación superior, desde las miradas sociocultural e histórica, por un lado, y psicosocial, por otro. Acudimos a los contextos escolares para investigar significados, motivaciones, expectativas y temores de la sexualidad y el género, así como para saber sobre el estado de la formación docente en el campo. Abordamos experiencias emocionales y del ejercicio de la maternidad y la paternidad en poblaciones LGBT, y en torno a la reconfiguración de masculinidades y figuras de apego. Recuperamos voces de sectores de la población que han sido escasamente tomados en cuenta, o que han sido discriminados al ir a contracorriente de los discursos hegemónicos.

Tres capítulos integran la primera parte del libro, los cuales están dedicados a abordar algunos elementos de la política pública en el campo, así como las aproximaciones sociocultural y psicosocial de los estudios de la sexualidad. En el primer capítulo, Avances legislativos en género y sexualidad de 2012 a 2015, en la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados en México, Margarita Elena Tapia Fonllem realiza un análisis de las leyes y reformas de ley en materia de género y sexualidad que se debatieron en ese recinto. Esta discusión es relevante pues se requiere conocer los avances y dar

seguimiento a la actividad legislativa, con la finalidad de ubicar las propuestas, así como las reformas efectuadas; mismas que deberían formar parte en la elaboración de planes y programas de Estado. El capítulo comienza hablando de la participación política de las mujeres en la LXII Legislatura, para abordar luego las acciones efectuadas por la Comisión de Equidad de Género y las tensiones suscitadas sobre ciertos temas, como el aborto. Aborda también las problemáticas del embarazo en adolescentes, el VIH/sida, la política pública de género en el espacio de la salud sexual y reproductiva, así como las nuevas leyes relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos. En términos del respeto a los derechos humanos de la diversidad sexo-genérica, los avances han sido lentos ya que, como señala Tapia Fonllem, la política sexual del país se configura con base en mandatos y estereotipos de género que consideran que las personas de la diversidad LGBT actúan *contra natura* y, por tanto, las formas de expresión de su sexualidad deben prohibirse o, al menos, regularse.

Por su parte, Adriana Leona Rosales Mendoza, en el segundo capítulo, El enfoque sociocultural en la enseñanza de la sexualidad en educación superior en México, profundiza en la relevancia de incorporar este enfoque en planes y programas de estudio universitarios, para trascender las perspectivas biomédicas y sexológicas que prevalecen en instituciones de educación superior. La inclusión del enfoque sociocultural es importante en términos de la formación de docentes y estudiantes de distintas licenciaturas y posgrados, ya que ellos, a su vez, se constituyen como “educadores” de la sexualidad en otros niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato. Rosales Mendoza presenta resultados de una investigación en la que, a partir de técnicas de la *etnografía virtual*, recuperó testimonios vertidos en foros de discusión desarrollados en un curso *en línea*, en los que se habló sobre distintas problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la sexualidad, como es la persistencia de los contenidos de corte biomédico en educación básica y la deficiente formación de profesores en el campo de la educación

sexual. Además, y esta es quizá la aportación más interesante, la autora recupera las definiciones conceptuales de las y los participantes acerca de la sexualidad, entre las que destaca que “la sexualidad tiene que ver en primer lugar con el cuerpo, con la forma como sentimos, disfrutamos, trabajamos y reprimimos nuestras sensaciones corporales” y no sólo “en forma individual, sino que se encuentra mediada por el contexto (historia-cultura), y por el ejercicio del poder de un cuerpo sobre otro”, o bien, que la sexualidad “no es un concepto acabado, más bien se trata de una manifestación humana sujeta a convenciones culturales, históricamente determinadas y cambiantes, sólo definible en el contexto de una cultura [considerando] las divisiones teóricas de sexo/género”.

Carla Hernández Aguilar, en el capítulo tercero, *Apuntes para una mirada psicosocial en el estudio de la sexualidad: sus derivaciones en la educación*, sostiene que en los estudios de la sexualidad han predominado las perspectivas biomédicas, epidemiológicas y demográficas, que se aproximan al comportamiento sexual humano a partir de estadísticas y criterios normativos, en contraste con algunas aportaciones de las ciencias sociales (entre las que destacan las de Michael Foucault) que introducen una mirada de la sexualidad como una construcción social e histórica. Hernández Aguilar afirma que en el siglo XXI la sexualidad, como reflexión académica, como objeto de consumo y como expresión cultural, constituye material de análisis que debía estar presente desde hace tiempo en los libros de texto, así como en los medios masivos, las agendas del activismo y en los discursos de los políticos. La autora considera que a partir de la sexualidad pueden ponerse a discusión las transformaciones socioculturales que afectan la denominada vida privada, y que están íntimamente relacionadas con el cómo nos concebimos a nosotros mismos y cómo nos relacionamos con los demás; la sexualidad también representa una forma de pensar el mundo y de otorgarle sentido a la vida social a través de las concepciones y las prácticas. Este capítulo se centra en identificar el tipo de reflexión e investigación sobre

la sexualidad desde la mirada psicosocial, y sus aportaciones más importantes, para reflexionar también sobre la llamada educación de la sexualidad.

La segunda parte del libro contiene tres capítulos que tratan problemáticas de la sexualidad y el género en la escuela. Lucila Parga Romero, en *Género y formación docente: un campo en construcción*, presenta resultados de una investigación exploratoria sobre conocimientos en cuanto a ordenamientos de género entre docentes de educación básica; los referentes empíricos son producto del trabajo de campo que realizó en dos escuelas de la Ciudad de México. La autora analiza narrativas de entrevistas, a través de las cuales se registraron discursos y experiencias distintas que enriquecen las aportaciones en este campo de estudio. Parga Romero sintetiza el itinerario teórico-metodológico para el análisis de la formación docente y la categoría de género, y aporta elementos para reconocer las tensiones entre la formación profesional y las fronteras de género. Además, propone una estrategia de formación a través de la configuración de *redes*, como una acción renovada en los procesos educativos.

El capítulo de Silvia Iveth Martínez Álvarez, *La construcción de significados sobre relaciones de género entre estudiantes de secundaria en Ciudad Nezahualcóyotl: un estudio etnográfico*, se refiere a los sentidos que confieren al género estudiantes de educación básica. La autora considera que la investigación educativa debe aportar elementos que permitan comprender las implicaciones que las construcciones de género tienen en la convivencia entre mujeres y hombres, por lo que es necesario tomar en cuenta la perspectiva de los propios estudiantes. En sus hallazgos, Martínez Álvarez destaca que las alumnas consideran que “el respeto” se traduce como no acercarse mucho a los hombres y poner límites, lo que les permite sostener un valor personal frente a los demás, conseguir un estatus social y poseer una imagen atractiva para ser elegidas como novia de alguno de sus compañeros. Ellas deben defender la “honra” frente a los varones que se muestran muy interesados sexualmente,

es decir, como “calenturientos”; no obstante, según la autora, esta conducta que podría ser interpretada como acoso sexual, para los hombres representa un juego mediante el cual refuerzan el modelo de masculinidad dominante, que incluye el estereotipo del hombre activo interesado en la sexualidad.

En el capítulo La primera vez: motivaciones, expectativas, temores y anticoncepción en el inicio de vida sexual de jóvenes universitarios en la Ciudad de México, Claudia Salinas Boldo y José Gamboa Cetina abordan el tema del inicio de la vida sexual en jóvenes estudiantes. Argumentan que la primera vez suele ser una experiencia importante en la vida de los seres humanos, aunque con significados distintos para hombres y mujeres. Es un momento cargado de expectativas, así como de mitos y creencias que provienen de las fantasías e imaginarios, muchas veces alimentados por mensajes de los medios masivos de comunicación, así como por relatos de pares que ya han tenido experiencias sexuales. La autora y el autor describen y analizan algunas de las significaciones culturales que representa la primera relación coital entre un grupo de 150 jóvenes universitarios (75 mujeres y 75 hombres) encuestados.

La tercera parte del libro contiene tres capítulos que abordan la construcción de identidades LGBT en su cruce con la discriminación, los arreglos parentales de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans, así como la reconfiguración de masculinidades y figuras de apego. En el capítulo Arreglos parentales de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT): estado del arte, Fernando Salinas Quiroz y Pedro Alexandre Costa efectúan una revisión bibliográfica que nos permite conocer el estado actual de la investigación en este campo. Advierten los autores que en la actualidad continúan los argumentos que suponen que la orientación sexo-afectiva (OSA) y la identidad sexo-genérica de las personas gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgénero y travestis merman sus capacidades para el ejercicio de la maternidad y la paternidad, a pesar de que diversos estudios comparativos en grupos equivalentes de madres y padres revelan que la OSA no influye negativamente en el desarrollo de sus hijas e hijos. Salinas

Quiroz y Costa sugieren ir más allá de la supuesta “ausencia de diferencias” para enfocarnos en cómo niñas y niños logran ser resilientes no ante la presencia de figuras parentales del mismo sexo, sino, sobre todo, en sociedades profundamente homofóbicas.

En el capítulo *Hombres de base segura: reconfigurando masculinidades y figuras de apego*, Fernando Salinas Quiroz aborda el sesgo ideológico que priva en la teoría del apego, desde donde se ha construido una imagen empobrecida del padre, al sobrevalorar el papel que juega la biología en la formación de vínculos afectivos madre-infante y al considerar a la progenitora como la figura de apego principal. De acuerdo con el autor, una figura de apego o de base segura es aquella con la que las niñas y los niños se sienten protegidos gracias a la sensibilidad de dicha figura, y no a las características sexo-genéricas del cuidador. Argumenta el autor que el modelo de masculinidad tradicional hegemónica ubica a “los hombres” como personas alienadas de la parentalidad, y que, sin embargo, la identidad es dinámica y permite negociaciones, por lo que “los hombres” deberían tener iguales posibilidades de involucrarse en la crianza de descendientes y no sólo participar como proveedores económicos. Al cuestionar los roles y los estereotipos, se desarticulan las desigualdades y se hace posible que los varones se conviertan en figuras de apego, lo que repercute en la reconfiguración de masculinidades.

En el capítulo *Identidad/es y experiencias emocionales de hombres gais en la Ciudad de México*, Ignacio Lozano Verduzco analiza el proceso de construcción identitaria de hombres que se reconocen como gais, radicados en la Ciudad de México. Hace una crítica a abordajes teóricos lineales sobre la identidad, ya que, considera, dejan de lado aspectos culturales y estructurales que permiten entender las situaciones de marginalidad y subordinación que viven los hombres gais; en ese sentido, el autor considera relevantes los conceptos de heteronormatividad y masculinidad. A través de la revisión de testimonios de entrevistas semi-estructuradas efectuadas con 15 hombres de tres generaciones, realiza un análisis del

discurso, lo que permite aportar elementos contextuales al estudio de la identidad. Describe el papel que juegan las emociones en la identidad y su efecto en la salud, y se aproxima a la homofobia como mecanismo social que mantiene a los hombres gays en situación de subordinación con respecto a varones heterosexuales. Entre los principales resultados, da cuenta de que los hombres gays viven violencia estructural de manera permanente, hecho que afecta su salud, sus emociones y su identidad. Para Lozano, el deseo erótico es fundamental para comprender la composición identitaria e, inclusive, la participación política de los hombres incluidos en su estudio.

Mujeres y hombres, jóvenes, docentes, estudiantes, padres y madres, con identidades sexuales homo o heterosexuales, imaginan, experimentan y expresan el género y la sexualidad de maneras diversas, como se podrá apreciar en los capítulos que constituyen el presente volumen. En ellos, hemos querido dar cuenta de la literatura especializada, pero, sobre todo, de lo expresado por las personas entrevistadas, quienes son especialistas en explicarnos qué es la sexualidad y cómo se percibe a través de cuerpos e identidades diversas; seres de carne y hueso que nos permitieron que interpretáramos, a la luz de una mirada de género, lo que se atrevieron a contarnos.

REFERENCIAS

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2010). El cuerpo utópico. En M. Foucault, *El cuerpo utópico. Las heterotopías* (pp. 7-18). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: UNAM-Paidós.

PARTE I
POLÍTICAS Y APROXIMACIONES TEÓRICAS
A LOS ESTUDIOS DE LA SEXUALIDAD

CAPÍTULO I
**AVANCES LEGISLATIVOS EN GÉNERO
Y SEXUALIDAD DE 2012 A 2015, EN LA LXII LEGISLATURA
DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS EN MÉXICO**

*Margarita Elena Tapia Fonllem**

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo hacer un recuento y un análisis de las leyes y reformas de leyes producto de las actividades desarrolladas durante la LXII Legislatura en la Cámara de Diputados, durante el periodo comprendido entre 2012 y 2015, relacionadas con los avances en materia de género y sexualidad, en especial para las mujeres.

El lapso seleccionado obedece a la necesidad de realizar un seguimiento a la actividad legislativa que permita contar con datos recientes sobre las leyes y los cambios a las mismas, ya que estos últimos representan compromisos para elaborar planes y programas de gobierno en las áreas de competencia de esas leyes y reformas. El

* Profesora-investigadora titular B. Área Académica Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

seguimiento oportuno es necesario también para saber si las políticas públicas van orientadas a resolver los problemas, si hay avances en la ampliación de los derechos de las mexicanas y si se presentan obstáculos o si hay retrocesos.

La LXII Legislatura Federal se caracterizó por ser la primera en tener la mayor presencia de mujeres en la historia de México. De acuerdo con los datos de 2013 de ONU Mujeres, de un total de 500 diputaciones 186 fueron ocupadas por mujeres (37%), mientras que en la Cámara de Senadores la participación femenina representó 32.8%. En la legislatura anterior (2009-2012), el porcentaje de mujeres fue sólo de 28% en la Cámara de Diputados y de 17.2% en la Cámara de Senadores.

El significativo incremento de mujeres en el Congreso de la Unión generó la expectativa, entre un sector de feministas y entre las propias legisladoras comprometidas con la agenda de género, de que se lograrían promover más iniciativas para ampliar los derechos de las mujeres; sin embargo, cuerpo de mujer no garantiza conciencia de género, por lo que la fuerza numérica no fue suficiente, ni tampoco la presencia de diputadas al frente de comisiones para que las propuestas con contenido de género fueran aprobadas. Es el caso de la iniciativa presentada por el Partido de la Revolución Democrática (PRD) para el reconocimiento de los derechos de las trabajadoras domésticas, que no fueron incluidos en la reforma laboral, como son el derecho a la seguridad social, a la contratación por escrito y el derecho de sindicalización. La iniciativa fue analizada en la Comisión del Trabajo y Previsión Social, presidida por la diputada Claudia Delgadillo González, del Partido Revolucionario Institucional (PRI), y no hubo condiciones para su aprobación.

La Comisión de Equidad de Género de la LXII Legislatura, de la Cámara de Diputados, hoy denominada Comisión de Igualdad de Género, es la responsable de impulsar las iniciativas tendientes a la ampliación de los derechos de las mujeres. Dicha comisión estuvo presidida por la diputada Martha Lucía Micher Camarena,

una mujer con amplia trayectoria en el movimiento de mujeres y feminista, e integrante del PRD. Una de las acciones que realizó esta comisión fue precisamente proponer el cambio del nombre para estar acorde con los requerimientos de organismos internacionales.

El Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG)¹ y su respectivo comité eran dirigidos por diputadas integrantes del Partido Acción Nacional (PAN). Al frente del comité estaba la diputada Flor de María Pedraza Aguilera, del PAN. Tener a diputadas de distintos partidos a cargo de las principales instancias responsables de los temas de género favorece la pluralidad, pero también puede ser causa de parálisis legislativa, sobre todo, cuando las ideologías, los principios y las agendas de trabajo son tan diferentes entre el PRD y el PAN.

Las tensiones estaban presentes más que nada en torno a temas como el aborto, pero también en lo concerniente a aspectos de salud sexual o a los contenidos de las leyes para mejorar la vida de las mexicanas; sin embargo, aun en la pluralidad de ideas, se lograron avances en materia legislativa para las mujeres, que provinieron del trabajo de las comisiones de Justicia, de Derechos Humanos, de Seguridad Social, del Trabajo y Previsión Social, de la Niñez y Adolescencia, de Migración y de Igualdad de Género, entre otras.

El regreso del PRI al Poder Ejecutivo después de 12 años de ausencia –periodo gobernado por el PAN–, imprimió una dinámica muy particular al Congreso de la Unión: la urgencia del Poder Ejecutivo para que el Poder Legislativo aprobara reformas estructurales que supuestamente solucionarían los problemas más graves que vive el país y que impiden su pleno desarrollo. Se realizaron intensos debates en sesiones maratónicas en ambas cámaras sobre aspectos de vital importancia en los ámbitos socioeconómico y político del país; finalmente se aprobaron 12 reformas

¹ El CEAMEG es un órgano de apoyo técnico creado en agosto de 2005, cuya finalidad es realizar investigaciones con perspectiva de género para contribuir al trabajo legislativo (www.ceameg.gob.mx).

estructurales,² de las cuales las más controvertidas fueron las que se hicieron a la Ley Federal del Trabajo, a la Ley de Telecomunicaciones, a la Ley Hacendaria, a la Ley General de Educación y la Reforma Energética.

En cuanto al tema de género, se logró avanzar en varias leyes que no sólo atañen a la salud o a la sexualidad de las mujeres y que son importantes para la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones. Es el caso de la creación de una Unidad de Género en la Cámara de Diputados, iniciativa que fue presentada por el PRD en octubre de 2014 y aprobada el 19 de marzo de 2015; sin embargo, hasta el momento de escribir este capítulo, no se ha publicado la reforma en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) a pesar de que existe el ordenamiento jurídico que así lo establece.

Aunque en la LXII Legislatura, y en las legislaturas anteriores, hubo avances en leyes para atender los problemas que las mexicanas enfrentan en cuanto a salud sexual y reproductiva –avances que presentaremos más adelante–, dichos problemas persisten y se agravan, tal es el caso del aumento de embarazos en niñas y adolescentes y la mortalidad materna.

Según datos tomados de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, 2013-2018, entre 2003 y 2012, el porcentaje de madres adolescentes aumentó de 15.6 a 18.7%, y la tasa de mortalidad materna es más alta entre el grupo etario de 10 a 19 años que en grupos de más edad. En 2011 era de 53 defunciones de adolescentes por cada 100 000 nacidos vivos y de 50 muertes en parturientas de más edad.

² Las reformas estructurales aprobadas fueron: la Laboral (que, aunque fue presentada por el presidente panista anterior, se aprobó por la LXII Legislatura con la ayuda de la bancada del PRI y se puso en vigor un día antes de la toma de posesión de Enrique Peña Nieto, el 1 de noviembre de 2012), la de Transparencia, la del Código Procedimental Penal, la Nueva Ley de Amparo, la Reforma Educativa, la de Telecomunicaciones, la de Competencia, la Financiera, la Fiscal, la Político-electoral, la Energética y la de Anticorrupción (Cisneros y Torres, 2015).

En los tres primeros años de haberse aprobado la Interrupción Legal del Embarazo en la Ciudad de México, las cifras indican que 5% de las usuarias tenían entre 11 y 17 años de edad, y 12% entre 18 y 19 años.³ El Consejo Nacional de Población, en 2008, reportó que entre adolescentes y jóvenes indígenas de entre 15 y 24 años de edad la mortalidad materna es la primera causa de defunción, y su incidencia duplica el número de casos ocurridos entre las mujeres no indígenas.

Según un informe del Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE, 2015), otros problemas que persisten en el ejercicio de la salud reproductiva de las mujeres son:

- La imposición de métodos anticonceptivos y la esterilización forzada, sobre todo, entre mujeres pobres, indígenas y campesinas sujetas a programas de asistencia social por parte del gobierno federal.
- La penalización del aborto pues, desde el año 2008 hasta 2015, aumentó a 18 el número de estados que contemplan en sus legislaciones la “protección del derecho a la vida desde el momento de la fecundación”.
- Continúan muriendo mujeres durante el embarazo, parto y puerperio porque no son atendidas debido a la falta de profesionalización del personal médico, por la escasez de camas y por la excesiva demanda de los servicios. Se han presentado varios casos en los cuales las mujeres paren en los pasillos o patios de las clínicas de salud, y también son objeto de discriminación las mujeres que buscan acceder a técnicas de reproducción asistida.⁴

³ La Interrupción Legal del Embarazo está permitida en la Ciudad de México hasta la semana número 12 de gestación, y fue aprobada por la Asamblea Legislativa del otrora Distrito Federal, en el año 2007.

⁴ Las técnicas de reproducción asistida incluyen la fertilización in vitro, la transferencia de embriones, la donación de óvulos y espermatozoides y la gestación subrogada. Todas incluyen procedimientos que buscan el logro de un embarazo. No existe una ley en el ámbito federal que regule estos tratamientos (Informe GIRE, 2015).

- En el ámbito del trabajo, las mujeres se enfrentan con obstáculos muy severos para hacer compatible su vida laboral y reproductiva: son frecuentes los despidos por embarazo, los exámenes de ingravidez para obtener empleo y el hostigamiento sexual, entre otras cuestiones.

Además, 2015 fue un año muy importante a nivel internacional, pues concluyó el tiempo establecido para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, también conocidos como Objetivos del Milenio (ODM),⁵ compromisos asumidos por los países integrantes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Los ODM relacionados directamente con género y sexualidad se refieren a los derechos sexuales y reproductivos, contemplados en el objetivo número cinco sobre Salud materna, los cuales se proponen dos metas a lograr: reducir, entre 1990 y 2015, la tasa de mortalidad materna y alcanzar, para 2015, el acceso universal a la salud reproductiva. El objetivo número seis es Combatir el VIH/sida, paludismo y otras enfermedades, con las siguientes metas sobre el sida: haber detenido y comenzado a reducir, para el año 2015, la propagación del VIH/sida y lograr, para el año 2010, el acceso universal al tratamiento de dicha enfermedad para todas las personas que lo necesiten.

Los países de América Latina, incluido México, no cumplieron las metas en su totalidad. Según el informe del gobierno mexicano, la reducción de la mortalidad materna fue de 38 defunciones por cada 100 000 nacidos vivos y la meta para el cumplimiento de los ODM era llegar a 22. Aunque no se cumplió con esta meta, la reducción a nivel nacional de la muerte materna fue significativa, pero insuficiente, tomando en cuenta la línea base señalada por los ODM. De 88.7 muertes maternas reportadas en 1990, se redujo a 38.2 para

⁵ Los ODM son ocho propósitos de desarrollo humano fijados en el año 2000, que los 189 países miembros de la ONU acordaron conseguir para el año 2015. Es el único instrumento que especifica cuantitativamente las metas a lograr por los países miembros.

2013, según la última fecha disponible con esta información (Oficina de la Presidencia de la República, 2015, p. 25).

En cuanto a la reducción de la prevalencia del VIH/sida se logró hacerlo hasta 0.23% en la población de 15 a 49 años, superando la meta que establecía el objetivo seis de los ODM de no rebasar 0.6% en ese grupo poblacional.

Ahora, es menester dar seguimiento y monitorear los nuevos compromisos adquiridos por el gobierno mexicano con la agenda emergente para el desarrollo después de 2015, que contemplará un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible tomando en cuenta las lecciones positivas y negativas de los ODM 2015. De acuerdo con Ban Ki-Moon, secretario general actual de la ONU, la apuesta de esta organización es que los países adquieran sus nuevos compromisos y los cumplan con mayor responsabilidad y voluntad política para poner fin a la pobreza y a las desigualdades de género y, así, crear un mundo digno para toda la humanidad (ONU, 2015).

CONCEPTOS CLAVE SOBRE EL TEMA

Para analizar la problemática y el desarrollo de la política pública en México sobre la salud sexual y reproductiva, retomamos la fundamentación teórica de los estudios de género. Este enfoque nos permite conocer las brechas de género entre mujeres y hombres tanto en el diseño como en el impacto de las políticas públicas en salud sexual y reproductiva. Sustenta también la argumentación y defensa de leyes o reformas de leyes que buscan atenuar dichas brechas de género. De acuerdo con De Barbieri:

El género es el sexo socialmente construido. Rubin (1986) lo define como: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”. En otras palabras: los sistemas de

género-sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas (De Barbieri, 1993, pp. 149-150).

La sexualidad y la salud sexual y reproductiva han sido abordadas desde la mirada imperante en el sistema patriarcal que divide a las personas de acuerdo con una visión dicotómica de los sexos, en la que las mujeres ocupan el lugar de subordinación y de menor valía, y en la cual la sexualidad asociada a ellas es la reproducción humana, lo que deja la parte placentera sólo para los hombres.

La sexualidad en nuestras sociedades está altamente regulada por el Estado y sus instituciones, y aunque el Estado mexicano es laico, un gran sector de mujeres y hombres tomadores de decisiones en el ámbito socio-político, a nivel nacional, son influenciados por la jerarquía de la Iglesia católica. Así, la política sexual del país se configura de acuerdo con los mandatos y estereotipos de género imperantes: los hombres y las mujeres deben unirse para la reproducción, las mujeres no pueden sentir placer, cualquier expresión sexo-genérica o coital diferente a la heterosexual es considerada *contra natura* y debe prohibirse.

Las instituciones del Estado, permeadas por estereotipos y concepciones prohibitivas y discriminatorias hacia la sexualidad, son las responsables de diseñar las políticas públicas para corregir problemas y propiciar el ejercicio de los derechos sexuales de las personas; son las encargadas de poner en práctica la regulación de la sexualidad de la población. Por ello, han transcurrido décadas para lograr el reconocimiento de los derechos de género y sexuales como derechos humanos, falta mucho por avanzar en los ámbitos de salud, educación y libertades individuales.

La *política pública* es otro concepto clave de este capítulo. De la vasta literatura sobre el tema retomamos a Aguilar Villanueva:

En la definición descriptiva de política se reconoce su aspecto institucional, es la decisión de una autoridad legítima, adoptada dentro de su campo legítimo de jurisdicción y conforme a procedimientos legalmente establecidos, vinculante para todos los ciudadanos de la asociación y que se expresa en varias formas: leyes, sentencias, actos administrativos (Aguilar Villanueva, 1992, p. 22).

Una política es el resultado de un conjunto de decisiones y acciones de numerosos actores políticos y gubernamentales. Para el autor, una definición recapituladora de política es:

Reglamentos y programas gubernamentales, considerados individualmente o en su conjunto, esto es, los productos de las decisiones de autoridad de un sistema político. Puede tomar la forma de leyes, órdenes locales, juicios de corte, órdenes ejecutivas, decisiones administrativas y hasta acuerdos no escritos acerca de lo que se debe hacer. Por política suele entenderse un conjunto o secuencia de decisiones más que una decisión singular acerca de una acción de gobierno particular (Plano *et al.*, 1973, p. 311, citado por Aguilar Villanueva, 1992, p. 24).

En este capítulo sólo desarrollaremos y analizaremos los avances legislativos en torno al tema de género y sexualidad, considerando que las leyes también son parte del proceso de elaboración de políticas públicas.

En México, en el diseño de los contenidos de las leyes y de las políticas públicas relacionadas con la problemática y necesidades de las mujeres en general y con otros grupos sociales, han participado expertas en la materia, de grupos feministas, de la academia y diputadas conocedoras del tema y comprometidas con la agenda de género. Sus aportes teóricos han versado sobre variados asuntos entre los que están: los derechos sexuales y reproductivos, la no discriminación, en contra de la violencia hacia las mujeres y contra la trata de personas. Ellas, a través de organismos, asociaciones civiles y a título individual, acompañaron los avances

legislativos obtenidos en materia de género y sexualidad en el periodo de 2012 a 2015.

En nuestros referentes teóricos retomamos también, para efectos del presente capítulo, los conceptos clave de organismos y de conferencias internacionales que México ha ratificado en el tema de salud sexual y reproductiva. Entre las más emblemáticas está la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, realizada en la ciudad de El Cairo, Egipto, en 1994, entre otras. Para la OMS, la sexualidad humana está intrínsecamente relacionada con el sistema sexo-género y la define como un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida:

Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006, p. 5).

La definición es muy clara al referir que la sexualidad humana está condicionada, tanto cuando se ejerce como cuando no se ejerce, a la interacción de varios factores psicosociales e histórico-culturales y se expresa según el sexo y el género. Los hombres y las mujeres heterosexuales y las personas de la diversidad sexual,⁶ ejercen su sexualidad de acuerdo con su historia de vida, su subjetividad y según las construcciones sociales en torno a la sexualidad en el transcurso de la historia de la humanidad, así mismo tienen necesidades que de-

⁶ Según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, la preferencia sexual se refiere al deseo erótico-afectivo y se expresa de las siguientes formas: lesbiana, gay, bisexual, heterosexual, transgénero, transexual, travesti e intersexual.

ben ser atendidas mediante derechos específicos. En la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, realizada en la ciudad de El Cairo, Egipto, en 1994, se definieron los derechos sexuales y reproductivos como:

... los derechos de todas las parejas y los individuos a decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre éstos, y a disponer de la información y de los medios para ello, y el derecho a alcanzar el nivel más alto de salud sexual y reproductiva, y el derecho a tomar decisiones sobre la reproducción libre de discriminación, coacción y violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de derechos humanos. La salud sexual es parte de la salud reproductiva e incluye un desarrollo sexual sano, relaciones responsables y equitativas, y ausencia de prácticas dañinas relacionadas con la sexualidad, violencia, enfermedades, etc. (ONU, 1994, p. 37).

Es a partir de esta conferencia que los gobiernos, organismos multilaterales y organizaciones de mujeres de la sociedad civil internacional, se comprometieron a desarrollar e impulsar políticas de población que tuvieran como eje central los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS

Las tres últimas décadas del siglo XX representan un significativo avance en las disposiciones internacionales encaminadas a ampliar los derechos de las mujeres en el mundo. A iniciativa de la ONU se produjeron numerosos tratados internacionales que contribuyen a la protección de los derechos sexuales y reproductivos, entre los más destacados se encuentra la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), creada en 1979 (en la cual se profundizará

más adelante), y su protocolo facultativo, aprobado en 1999. El gobierno de México ratificó dicha convención en 1981.

Se crearon, además, varias instancias como el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” (1988); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993); la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Belem do Pará, 1994), ratificada por México en 1996; la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo, septiembre de 1994); la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995); los Objetivos del Milenio (2000), en específico los objetivos cinco y seis referentes a los derechos sexuales y reproductivos; y los Principios de Yogyakarta (ONU, 2007) sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.

México ha suscrito casi todos ellos,⁷ con lo cual adquiere el compromiso moral y jurídico de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, incluido el acceso al aborto seguro (Salazar García, 2013).

En cuanto al marco normativo nacional, los derechos sexuales y reproductivos son contemplados por las siguientes leyes: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Población y su reglamento, la Ley General de Población y su reglamento, La Ley General de Salud y su reglamento y la Ley de Educación.

Tanto el marco jurídico internacional como el nacional abordan aspectos sobre igualdad y no discriminación, así como de sexualidad, reproducción y protección de la maternidad.

⁷ Excepto los Principios de Yogyakarta, sólo suscritos por el gobierno de la Ciudad de México.

ANTECEDENTES POLÍTICOS Y SOCIALES DE LOS AVANCES LEGISLATIVOS DE LA LXII LEGISLATURA EN MATERIA DE GÉNERO Y SEXUALIDAD

América Latina inició un proceso de reposicionamiento de la democracia constitucional a partir de la década de los noventa. En este proceso democratizador para la región tuvieron especial influencia las movilizaciones de mujeres y feministas quienes, reunidas en eventos nacionales y latinoamericanos, y coordinadas en redes del continente e internacionales, se dedicaron a construir una agenda de género en la que ocupaban un lugar primordial los derechos sexuales y reproductivos. Apoyadas en las conferencias mundiales de la ONU y realizando intensas acciones de cabildeo y presión hacia sus respectivos estados nacionales, lograron la incorporación de los derechos de las mujeres en el marco jurídico regional de un gran número de países latinoamericanos. Nos referimos a Argentina, Uruguay, Venezuela, Bolivia, Brasil, Colombia y México, entre otros.

Para el caso de México, en los avances legislativos respecto de los derechos de las mujeres en general, y de los derechos sexuales y reproductivos en particular, influyeron varios factores, entre ellos los compromisos adquiridos por el Estado mexicano en conferencias y convenciones internacionales relacionadas con los derechos de las mujeres.

Destaca en primer lugar la relación del Estado mexicano con la CEDAW. Unos meses antes de instalarse la LXII Legislatura, México había presentado su informe correspondiente al año 2012 para, en cumplimiento de los compromisos adquiridos, reportar el desarrollo de acciones para el logro de la igualdad sustantiva de las mujeres.

Las recomendaciones de la CEDAW al gobierno mexicano, en la reunión de 2012, fueron: armonizar a nivel nacional las leyes sobre el aborto conforme a la Ley de la Interrupción Legal del Embarazo que el gobierno del entonces Distrito Federal había aprobado en 2006; y la reducción de la mortalidad materna y del embarazo adolescente, recomendaciones muy relacionadas con los ODM.

Muy importante es también el seguimiento de los ocho ODM firmados en el año 2000 y sus resultados en 2015, en especial los concernientes a la reducción de la mortalidad materna y a la cobertura de los servicios de salud para las mujeres (objetivo cinco) y la prevención y atención de las personas jóvenes ante casos de contagio de VIH/sida (objetivo seis).

De igual importancia son los compromisos adquiridos con el Plan de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, realizada en la ciudad de El Cairo, Egipto, en 1994, en el que se priorizaron: los derechos sexuales y reproductivos incluyendo la planificación familiar y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y del VIH/sida, la sexualidad humana, las relaciones entre los géneros, la sexualidad en la adolescencia, la libre decisión y responsabilidad reproductiva. Se trató el aborto como un problema de salud pública que amerita servicios y que, donde éste es legal, debe ser seguro. Se planteó la necesidad de prevenir los embarazos no deseados y el embarazo adolescente.

Otros factores que influyeron para los avances en México de los derechos sexuales y reproductivos son: el descubrimiento científico de nuevos métodos anticonceptivos;⁸ las técnicas en reproducción asistida; la organización y movilización de personas de la diversidad sexual; los cambios culturales como la existencia de las nuevas familias; el reconocimiento internacional hacia los derechos de las mujeres, de los jóvenes, de los niños y niñas, así como de personas con VIH/sida.

Por otra parte, la persistencia de violaciones de derechos como la práctica de la esterilización forzada utilizada como método de anticoncepción para mujeres pobres, campesinas e indígenas; la

⁸ Entre los nuevos métodos anticonceptivos están los dispositivos intrauterinos (DIU) inertes y los DIU liberadores de espermaticida, los anticonceptivos orales con menos dosis hormonales y menos efectos secundarios, los anticonceptivos inyectables combinados, los parches, el anillo vaginal y el implante subdérmico, entre otros (recuperado de <http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/tres-nuevos-metodos-anticonceptivos-que-deberias-conocer>).

violencia obstétrica; la violencia sexual; la homofobia; la dificultad para resolver problemas que más bien van en aumento como los embarazos adolescentes; las muertes maternas; la criminalización del aborto; la discriminación de las mujeres en el ámbito laboral por ser madres trabajadoras; el hostigamiento sexual; los despidos por embarazo y la denuncia sistemática de dichas violaciones por parte de organismos de la sociedad civil; lograron tener eco en partidos políticos, en el funcionariado de los gobiernos de los tres niveles, en la academia y en el ámbito periodístico, entre otros, lo que dio lugar a los avances en el trinomio leyes-normas-políticas públicas.

Durante los primeros 12 años del siglo XXI dirigieron el país dos presidentes conservadores pertenecientes al tradicional partido de la derecha, el PAN. Hubo cuatro legislaturas en la Cámara de Diputados, pero fue justamente la LXII Legislatura la responsable de aprobar las muy controversiales reformas a la Ley Federal del Trabajo. A escasos dos meses del término de su mandato, el ex presidente Felipe Calderón Hinojosa mandó al Congreso de la Unión estas reformas bajo la figura jurídica de “ley preferente”⁹ para que se discutiera y se resolviera en el mes de septiembre. Para los propósitos de este capítulo, sólo retomamos los avances en los derechos sexuales y reproductivos de las trabajadoras aprobados en la Ley Federal del Trabajo reformada, mismos que se verán más adelante.

Antes de pasar propiamente a los logros de la LXII Legislatura veremos cuáles fueron las leyes conseguidas en materia de derechos de las mujeres a partir del año 2001, año emblemático por ser este en el que se aprobó la creación del Instituto Nacional de las Mujeres

⁹ La definición de *iniciativa preferente* es: “Proyecto de ley o decreto que presenta para trámite preferente o señala con este carácter el Ejecutivo Federal el día de la apertura de cada periodo ordinario de sesiones. El propósito de esta figura es agilizar aquellos proyectos que el Presidente de la República considere primordiales para la nación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 71, apartado IV).

(Inmujeres), instancia que también fue una vieja demanda de los movimientos feministas en los años ochenta.

ACCIONES LEGISLATIVAS PREVIAS A LA LXII LEGISLATURA

Leyes para incidir en la igualdad sustantiva

México cuenta con un amplio marco jurídico en materia de protección de los derechos de las mujeres producto de las demandas de los movimientos feministas y de mujeres quienes, de manera emblemática, exigieron desde los años setenta del siglo XX que fuesen atendidas la violencia contra las mujeres, la maternidad libre y voluntaria y la libre orientación sexual de mujeres y de hombres. Tres décadas después se logró la promulgación de varias leyes que dieron lugar a la creación de instituciones estatales encargadas de atender, específicamente, las diversas problemáticas de las mujeres.

Entre las acciones legislativas más importantes tenemos la aprobación y creación del Instituto Nacional de las Mujeres y su respectiva ley en 2001. El objetivo general de este organismo es:

... promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país bajo los criterios de transversalidad de género en las políticas públicas en las distintas dependencias y entidades de la administración pública federal, estatal y municipal, a partir de la ejecución de programas y acciones coordinadas o conjuntas (Ley del Inmujeres, 2001, Artículo 4).

En el mismo sentido de avanzar jurídicamente y contar con leyes que garanticen la igualdad para las mujeres, se creó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en 2006, que entró en vigor ese mismo año. El objetivo es lograr la igualdad

sustantiva de las mujeres respecto de los hombres en todos los ámbitos sociales.

Otra importante ley, dado el crecimiento de la violencia hacia las mujeres y las niñas, expresada de manera cruda en el incremento de los feminicidios, es la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia que combate, además, la violencia sexual que se ejerce hacia las mujeres tanto en el ámbito público como privado. Se creó y entró en vigor en 2007.

Ante la gravedad del problema que le da origen, en junio de 2012, se aprobó la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los delitos en materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos. Esta ley ha sido objeto de un profundo análisis por parte de especialistas y organizaciones de la sociedad civil.

Otro de los ámbitos en los cuales las mujeres de movimientos sociales y de partidos políticos exigieron regulación es el político, con el fin de promover la mayor participación posible de mujeres en los espacios de toma de decisiones.

Desde los años noventa, y como parte de una exigencia latinoamericana y mundial, las acciones afirmativas¹⁰ fueron propuestas por las feministas para lograr cuotas, es decir, porcentajes de espacio en la representación política que permitieran la llegada de mujeres a los congresos, como diputadas y senadoras. Paulatinamente se fueron logrando avances en este sentido, mayores o menores dependiendo de cada país.

En México se logró, en 1996, que el otrora Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales aceptara la acción afirmativa del sistema de cuotas de género, que consistía en que cada partido político eligiera, cuando menos, 30% de mujeres candidatas para las contiendas electorales. Posteriormente, en la primera década del

¹⁰ Son un conjunto de acciones temporales para acelerar la igualdad de hecho entre mujeres y hombres y corregir la distribución desigual de oportunidades y beneficios en una sociedad determinada (STPS, 2009).

nuevo milenio, mujeres políticas, académicas y feministas señalaron la necesidad de modificar la cuota de 30% y avanzar a un esquema de distribución de 60-40 en candidaturas a senadurías y diputaciones para incrementar las postulaciones femeninas, además de instaurar el registro de propietarias y suplentes del mismo sexo y así evitar que al renunciar una mujer a su escaño quedara en su lugar un hombre.

Finalmente, se logró la paridad mediante la aprobación de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, en 2014, que establece como obligación para los partidos políticos la igualdad de oportunidades y la paridad entre hombres y mujeres para tener acceso a cargos de elección popular. Como consecuencia de esta ley, hoy la composición de la LXIII Legislatura de la Cámara de Diputados muestra un avance en el número de mujeres diputadas: aumentó a 42.4% (5.4% más que la anterior legislatura).

Por otra parte, y a iniciativa de las comisiones de Igualdad de Género de la Cámara de Diputados, desde el año 2008 hasta la fecha se ha incluido en el *Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación* un anexo específico con los recursos orientados al adelanto de las mujeres y la igualdad de género. Este anexo es útil tanto para los organismos de la sociedad civil como para las propias instituciones gubernamentales, pues pueden solicitar presupuestos etiquetados para este tema, lo que es muy importante, ya que puede asegurar que los planes y programas que se emprenderán para las mujeres cuenten con los recursos económicos necesarios.

Iniciativas de la LXII Legislatura sobre género y sexualidad

El CEAMEG realizó, en septiembre de 2014, un estudio legislativo muy completo llamado *Estudio jurimétrico-legislativo de los derechos de las mujeres*, en el que se muestra un desglose temático de las leyes que la LXII Legislatura presentó para ampliar los derechos humanos de las mujeres en diversos aspectos que conforman la sociedad en su conjunto.

La línea de base son 15 derechos humanos de las mujeres y se detalla el número total de iniciativas presentadas, el total de aprobadas, de precluidas,¹¹ de dictaminadas en negativo y el total de pendientes. En cada derecho humano, describe el marco internacional y nacional que fundamenta las iniciativas presentadas.

Hasta septiembre de 2014, se habían presentado un total de 245 iniciativas, de las cuales 26 fueron aprobadas, 29 fueron precluidas, 16 dictaminadas en negativo y 174 quedaron pendientes.

Según este estudio del CEAMEG, el número de iniciativas presentadas, relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos fue de 24, de las cuales se aprobaron sólo cuatro. Con respecto al posicionamiento de la LXII Legislatura en torno a los derechos sexuales y reproductivos, tenemos que en 2014 la organización civil Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad realizó un estudio de percepciones para conocer la actitud, interés y conocimiento que tenían en ese entonces las y los diputados sobre los derechos sexuales y reproductivos. Esta organización ya había realizado estudios similares en tres legislaturas anteriores y, comentan las autoras, por primera vez no se logró entrevistar a la totalidad de la muestra seleccionada de 56 legisladoras y legisladores. Sólo accedieron a colaborar 20 (ocho mujeres y 12 hombres), por lo que, reconocen, el estudio de 2014 no es una muestra representativa estadísticamente hablando, sin embargo, plantean que los resultados aportan información concreta sobre el desinterés general en la Cámara de Diputados por la salud sexual y reproductiva.

Sin embargo, nos parece importante comentar que, de acuerdo con el análisis que hicimos de los resultados de este estudio, en lo referente a cuatro preguntas relacionadas con la problemática de las mujeres al ejercer sus derechos sexuales y reproductivos, las respuestas muestran datos interesantes, pues 60% de las y los legisladores consideraron que la mortalidad materna es un problema

¹¹ Preclusión es la pérdida de los derechos procesales por no haberlos ejercido en el tiempo que la ley da para ello (*Diccionario Jurídico*, 2016).

de salud y de injusticia social; 58% está a favor del aborto sólo en casos de violación y graves daños a la salud de la mujer; solamente dos respondieron estar totalmente en contra de la interrupción del embarazo; 58% está totalmente a favor de la anticoncepción de emergencia; y, finalmente, 65% considera que la educación sexual debería impartirse desde la educación primaria contra 30% que piensa que debería ser desde la educación preescolar.

El estudio citado concluye que hay un desconocimiento no sólo de los temas abordados, sino también de las funciones que tienen como integrantes de la Cámara de Diputados. Lo que los lleva a dar respuestas “políticamente correctas” con el afán de no comprometerse en temas que claramente no son de su interés.

Las conclusiones del estudio de percepciones hecho por el Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad no favorecen a la LXII Legislatura respecto de los derechos sexuales y reproductivos, sin embargo, consideramos que sí se lograron avances significativos como son la creación y aprobación de dos leyes y varias reformas a leyes emblemáticas ya decretadas en torno a estos temas, las cuales presentamos a continuación:

Nuevas leyes relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos

1) La Ley General de Víctimas, 2013, que contempla la atención de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres víctimas, incluida la interrupción del embarazo en caso de violación. Esta ley es una respuesta a la demanda y movilización de la ciudadanía y de familias cuyos hijos e hijas fueron secuestradas, violadas, asesinadas o desaparecidas, aparentemente por el crimen organizado, en el periodo en que gobernó Felipe Calderón.

2) Ley General para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley representa un avance en varios sentidos, ya que reconoce los derechos humanos de las personas menores de 18 años de edad, entre los que se encuentran el

derecho a la supervivencia y al desarrollo, la salud, la educación y a no ser víctimas de violencia sexual. También enuncia los derechos de las personas que se hallan en la infancia y la adolescencia, en cuanto a recibir asesoría y orientación sexual y reproductiva. Resalta que el Estado debe garantizar que adolescentes embarazadas concluyan sus estudios. Se precisa que la edad para contraer matrimonio es a partir de los 18 años. Para las adolescentes embarazadas la ley asegura la prestación de servicios de atención médica respetuosa, efectiva e integral durante el embarazo, parto y puerperio, así como para sus hijas e hijos, y promueva la lactancia materna exclusiva dentro de los primeros 6 meses y complementaria hasta los 2 años, así como también garantiza el acceso a métodos anticonceptivos.

La modificación o reformas a leyes ya decretadas en torno a aspectos de género y sexualidad

Otro de los avances de la LXII Legislatura fueron las reformas a leyes federales ya decretadas que aprueban articulados referentes a la salud sexual y reproductiva que antes no se contemplaban. Entre las leyes reformadas están:

- Ley General de Salud
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
- Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado
- Ley Federal del Trabajo
- Ley del Seguro Social

En la siguiente tabla se presentan las reformas aprobadas desde septiembre de 2012 hasta agosto del año 2015, y se incluyen comentarios a las mismas.

Avances legislativos en derechos sexuales y reproductivos en la LXII Legislatura (septiembre de 2012-agosto de 2015)		
Ley	Avance/reforma	Fecha
Ley General de Salud DECRETO por el que se reforma el artículo 157 Bis	“La Secretaría de Salud y los gobiernos de las entidades federativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, se coordinarán para la promoción del uso del condón, priorizando a las poblaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo de contraer la infección del VIH/sida y demás enfermedades de transmisión sexual”.	DOF 17-03-2015
DECRETO por el que se adiciona una fracción I Bis al artículo 61	“La atención de la transmisión del vih/sida y otras infecciones de transmisión sexual en mujeres embarazadas a fin de evitar la transmisión perinatal”.	DOF 15-01-2014
DECRETO por el que se reforma la fracción II del artículo 64	“Acciones de orientación y vigilancia institucional, capacitación y fomento para la lactancia materna y amamantamiento, incentivando a que la leche materna sea alimento exclusivo durante seis meses y complementario hasta avanzado el segundo año de vida y, en su caso, la ayuda alimentaria directa tendiente a mejorar el estado nutricional del grupo materno infantil, además de impulsar la instalación de lactarios en los centros de trabajo de los sectores público y privado”.	DOF 19-12-2014
Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado Reglamentaria del Apartado B, del artículo 123 constitucional. Artículo segundo. Se reforma el artículo 28	“Las mujeres disfrutarán de un mes de descanso antes de la fecha que aproximadamente se fije para el parto, y de otros dos después del mismo. Durante la lactancia tendrán derecho a decidir entre contar con dos reposos extraordinarios por día, de media hora cada uno, o bien, un descanso extraordinario por día, de una hora para amamantar a sus hijos o para realizar la extracción manual de leche, en lugar adecuado e higiénico que designe la institución o dependencia y tendrán acceso a la capacitación y fomento para la lactancia materna y amamantamiento, incentivando a que la leche materna sea alimento exclusivo durante seis meses y complementario hasta avanzado el segundo año de edad”.	DOF 02-04-2014
Artículo tercero. Se reforma la fracción II y se adiciona una fracción III, recorriéndose la actual en su orden, al artículo 94 de la Ley del Seguro Social, para quedar como sigue: Artículo 94	“II. Ayuda en especie por seis meses para lactancia y capacitación, y fomento para la lactancia materna y amamantamiento, incentivando a que la leche materna sea alimento exclusivo durante seis meses y complementario hasta avanzado el segundo año de vida. “III. Durante el período de lactancia tendrán derecho a decidir entre contar con dos reposos extraordinarios por día, de media hora cada uno, o bien, un descanso extraordinario por día, de una hora, para amamantar a sus hijos o para efectuar la extracción manual de leche, en lugar adecuado e higiénico que designe la institución o dependencia, y “IV. Una canastilla al nacer el hijo, cuyo importe será señalado por el Consejo Técnico”.	DOF 02-04-2014

Avances legislativos en derechos sexuales y reproductivos en la LXII Legislatura (septiembre de 2012-agosto de 2015)		
Ley	Avance/reforma	Fecha
Artículo cuarto. Se reforma la fracción II, y se adiciona una fracción III, recorriéndose la actual en su orden, al artículo 39 de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, para quedar como sigue: Artículo 39	<p>“II. A la capacitación y fomento para la lactancia materna y amamantamiento, incentivando a que la leche materna sea alimento exclusivo durante seis meses y complementario hasta avanzado el segundo año de vida y ayuda para la lactancia cuando, según dictamen médico, exista incapacidad física o laboral para amamantar al hijo. Esta ayuda será proporcionada en especie, hasta por un lapso de seis meses con posterioridad al nacimiento, y se entregará a la madre o, a falta de esta, a la persona encargada de alimentarlo.</p> <p>“III. Durante el período de lactancia tendrán derecho a decidir entre contar con dos reposos extraordinarios por día, de media hora cada uno, o bien, un descanso extraordinario por día, de una hora, para amamantar a sus hijos o para realizar la extracción manual de leche, en lugar adecuado e higiénico que designe la institución o dependencia, y</p> <p>“IV. Con cargo al seguro de salud, una canastilla de maternidad, al nacer el hijo, cuyo costo será señalado periódicamente por el instituto, mediante acuerdo de la Junta Directiva”.</p>	DOF 02-04-2014
Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político Título séptimo del asilo político Capítulo I Principios	<p>“... para que los asilados no sean objeto de discriminación motivada por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquiera otra que tenga como efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de sus derechos”.</p>	DOF 30-10-2014
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación Disposiciones generales, fracción III	<p>“Discriminación: Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: ... el sexo, el género, la edad, ... el embarazo, ... las preferencias sexuales, el estado civil, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo”.</p>	DOF 20-03-2014
Capítulo II Medidas para prevenir la discriminación	<p>“VI. Negar o limitar información sobre derechos sexuales y reproductivos o impedir el libre ejercicio de la determinación del número y espaciamiento de los hijos e hijas. XXXII. Estigmatizar y negar derechos a personas con VIH/sida”.</p>	DOF 20-03-2014

Avances legislativos en derechos sexuales y reproductivos en la LXII Legislatura (septiembre de 2012-agosto de 2015)		
Ley	Avance/reforma	Fecha
Capítulo IV De las medidas de nivelación, medidas de inclusión y acciones afirmativas	“VIII. Creación de licencias de paternidad, homologación de condiciones de derechos y prestaciones para los grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad”.	DOF 20-03- 2014
Ley Federal del Trabajo Título primero Principios generales	“Artículo 3o. Bis. Para efectos de esta ley se entiende por: “a) Hostigamiento, el ejercicio del poder en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en el ámbito laboral, que se expresa en conductas verbales, físicas o ambas; y “b) Acoso sexual, una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo del poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos”.	DOF 30-11- 2012
Capítulo IV Rescisión de las relaciones de trabajo	“Artículo 47. Son causas de rescisión de la relación de trabajo, sin responsabilidad para el patrón: “VIII. Cometer el trabajador actos inmorales o de hostigamiento y/o acoso sexual contra cualquier persona en el establecimiento o lugar de trabajo. “Artículo 51. Son causas de rescisión de la relación de trabajo, sin responsabilidad para el trabajador: “II. Incurrir el patrón, sus familiares o cualquiera de sus representantes, dentro del servicio, en faltas de probidad u honradez, actos de violencia, amenazas, injurias, hostigamiento y/o acoso sexual, malos tratamientos u otros análogos, en contra del trabajador, cónyuge, padres, hijos o hermanos”.	DOF 30-11- 2012
Título tercero Condiciones de trabajo Capítulo I Disposiciones generales	“Artículo 56. Las condiciones de trabajo basadas en el principio de igualdad sustantiva entre mujeres y hombres en ningún caso podrán ser inferiores a las fijadas en esta ley y deberán ser proporcionales a la importancia de los servicios e iguales para trabajos iguales, sin que puedan establecerse diferencias y/o exclusiones por motivo de origen étnico o nacionalidad, sexo, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, condiciones de embarazo, responsabilidades familiares o estado civil, salvo las modalidades expresamente consignadas en esta ley”.	DOF 30-11- 2012

Avances legislativos en derechos sexuales y reproductivos en la LXII Legislatura (septiembre de 2012-agosto de 2015)		
Ley	Avance/reforma	Fecha
Título cuarto Derechos y obligaciones de los trabajadores y de los patrones Capítulo I Obligaciones de los patrones	<p>“Artículo 132. Son obligaciones de los patrones: “XXVII. Proporcionar a las mujeres embarazadas la protección que establezcan los reglamentos. “XXVII Bis. Otorgar permiso de paternidad de cinco días laborables con goce de sueldo, a los hombres trabajadores, por el nacimiento de sus hijos y de igual manera en el caso de la adopción de un infante”.</p> <p>“Artículo 133. Queda prohibido a los patrones o a sus representantes: “XII. Realizar actos de hostigamiento y/o acoso sexual contra cualquier persona en el lugar de trabajo. “XIII. Permitir o tolerar actos de hostigamiento y/o acoso sexual en el centro de trabajo. “XIV. Exigir la presentación de certificados médicos de no embarazo para el ingreso, permanencia o ascenso en el empleo; y “XV. Despedir a una trabajadora o coaccionarla directa o indirectamente para que renuncie por estar embarazada, por cambio de estado civil o por tener el cuidado de hijos menores”.</p>	DOF 30-11- 2012
Título quinto Trabajo de las mujeres	<p>“Artículo 170. Las madres trabajadoras tendrán los siguientes derechos: “II Bis. En caso de adopción de un infante disfrutarán de un descanso de seis semanas con goce de sueldo, posteriores al día en que lo reciban; “III. Los períodos de descanso a que se refiere la fracción anterior se prorrogarán por el tiempo necesario en el caso de que se encuentren imposibilitadas para trabajar a causa del embarazo o del parto. “IV. En el período de lactancia, hasta por el término máximo de seis meses, tendrán dos reposos extraordinarios por día, de media hora cada uno, para alimentar a sus hijos, en lugar adecuado e higiénico que designe la empresa, o bien, cuando esto no sea posible, previo acuerdo con el patrón se reducirá en una hora su jornada de trabajo durante el período señalado”.</p>	DOF 30-11- 2012
Título dieciséis Responsabilidades y sanciones	<p>“Artículo 994. Se impondrá multa, por el equivalente a: “VI. De 250 a 5000 veces el salario mínimo general, al patrón que cometa cualquier acto o conducta discriminatoria en el centro de trabajo; al que realice actos de hostigamiento sexual o que tolere o permita actos de acoso u hostigamiento sexual en contra de sus trabajadores; y “Artículo 995. Al patrón que viole las prohibiciones contenidas en el artículo 133 fracciones XIV y XV, y las normas que rigen el trabajo de las mujeres y de los menores, se le impondrá una multa equivalente de 50 a 2500 veces el salario mínimo general”.</p>	DOF 30-11- 2012
Fuente: elaboración propia con información del portal de la Cámara de Diputados, 2016.		

Un avance significativo encontrado en esta revisión es la armonización que se elaboró de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, con la reforma del año 2011 a la Constitución mexicana, en la cual se incluye, en el artículo 1º, la prohibición de la discriminación motivada por las preferencias sexuales de las personas. La diversidad sexual sigue provocando en México y en el mundo reacciones de rechazo, agresiones, odio, asesinatos, y sólo fortaleciendo los marcos legales y sus respectivos planes, programas y reglamentos se podrán corregir conductas discriminatorias en este ámbito.

Las modificaciones logradas en las distintas leyes para promover y privilegiar la lactancia materna son un importante avance para procurar el disfrute de ese derecho para toda madre trabajadora y velar así por la salud y nutrición de la niñez. Esto, junto a la prohibición de despidos por embarazo o de la realización de exámenes de embarazo para contratar a mujeres y del hostigamiento sexual, producto de las reformas a la Ley Federal del Trabajo, contribuye a ampliar los derechos de las trabajadoras, aunque existe una asignatura pendiente con las empleadas domésticas.

De gran importancia es la aprobación de la Ley General para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en la cual se logró establecer el derecho a contar con asesoría e información sobre derechos sexuales y reproductivos, prevenir el embarazo en niñas y adolescentes y, en general, salvaguardar a estos dos importantes segmentos de la población en lo referente a salud sexual y reproductiva.

De igual importancia son los artículos que establecen los derechos de las víctimas de delitos, en específico, si éstas son objeto de violencia sexual, a quienes se les da la opción de interrumpir el embarazo.

Las reformas aprobadas en noviembre de 2012 a la Ley Federal del Trabajo fueron, desde mi punto de vista, unas de las más debatidas y polémicas, pues se aprobaron aspectos que lesionan los derechos laborales de las y los trabajadores respecto de su estabilidad

laboral. Sin embargo, en estas reformas hay considerables avances ya que los derechos de las trabajadoras se amplían, independientemente de su estado civil o de su condición de madres. En lo referente a los derechos sexuales y reproductivos de las trabajadoras, se incluyeron varios artículos favorables para ellas como son la prohibición de las pruebas de embarazo, de los despidos por embarazo y del hostigamiento y acoso sexual por parte de jefes y compañeros de trabajo. Contempla el otorgamiento de licencias por paternidad y también de licencia por maternidad aun en casos de adopción. Además incluye sanciones monetarias para los patrones que incurran en actos de discriminación hacia las mujeres.

Todos estos avances fueron demandas de mujeres feministas y de sindicalistas desde hace más de 30 años, quienes presentaron en varias ocasiones sus propuestas de reformas en diferentes espacios, incluidos los legislativos; por otra parte, el gobierno mexicano acató, cuando menos, las recomendaciones de la CEDAW en lo referente a los derechos sexuales y reproductivos de las trabajadoras como los anteriormente mencionados y aprobados.

CONCLUSIONES

Es importante señalar que la mayoría de las legislaciones aprobadas por las legislaturas anteriores a la estudiada, y en específico las aprobadas en la LXII Legislatura, son producto de los diagnósticos sobre los problemas que aquejan a mujeres y hombres de México y representan viejas demandas de los movimientos feministas y de la diversidad sexual. Los liderazgos de esos movimientos, la agenda construida colectivamente, además de los aportes realizados por las investigadoras académicas, han nutrido con argumentos el proceso de ampliar los derechos de las mujeres en general y los derechos sexuales y reproductivos en particular.

Sin lugar a dudas, los compromisos internacionales adquiridos por el gobierno mexicano para lograr la erradicación de la

discriminación hacia las mujeres y la evaluación periódica que se hace de ellos por instancias internacionales como, por ejemplo, el comité de la CEDAW, han contribuido en el avance del marco jurídico nacional en términos de la elaboración de leyes encaminadas al logro de la igualdad sustantiva entre los géneros, aunque todavía hay mucho por hacer.

Consideramos que las leyes creadas y reformadas en la LXII Legislatura en relación con el tema de *género y sexualidad*, son un considerable avance en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de la niñez, de la adolescencia, de la juventud y de todas las mujeres en edad fértil.

Corresponde al gobierno federal retomar estos avances legislativos para diseñar los programas necesarios y la puesta en marcha de los mismos para mejorar la salud sexual y reproductiva de millones de mujeres en México. Asimismo, corresponde al Estado mexicano promover un profundo cambio en los planes y programas de estudio desde preescolar hasta bachillerato, en los que se incluya, a partir de la perspectiva de género y de los derechos humanos, la educación sexual y la enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos para la niñez y la juventud de México, y además se garantice la formación docente para atender esta nueva y fundamental tarea.

Por último, es muy importante la difusión masiva de estos avances legislativos, la vigilancia, monitoreo y evaluación de los programas que emanen de ellos. Habría que establecer mecanismos puntuales para observar el cumplimiento de estos programas y también sancionar su incumplimiento.

REFERENCIAS

- Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.
- Barbieri, T. de (1993). Sobre la categoría *género*: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología* (8). Documento electrónico recuperado de ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/download/.../6784

- Cámara de Diputados (2016). *Reformas constitucionales y legales aprobadas por la LXII Legislatura*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/legis/reflxii.htm>
- CEAMEG (septiembre de 2014). *Estudio jurimétrico-legislativo de los derechos de las mujeres*. Recuperado de <http://ceameg.diputados.gob.mx>
- CEDAW (02/02/1999). *Recomendación general núm. 24: artículo 12, CEDAW, la mujer y la salud*. 20°. período de sesiones. Recuperado de http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/CEDAW_24.pdf
- CEDAW (1979). Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Censida (s. f.). <http://www.censida.salud.gob.mx/interior/cifras.html>
- Cisneros, J. R. y Torres, M. (2015). *Y las reformas estructurales, ¿ya están moviendo a México?* CNN-México. Recuperado de <http://mexico.cnn.com/nacional/2015/08/31/y-las-reformas-estructurales-ya-estan-moviendo-a-mexico>
- Código Civil Federal.
- Conapo (2010). Capítulo IV. Salud sexual y reproductiva En *Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009(CIPD + 15)*. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/205/1/images/Cap04.pdf>
- Conapo (29 de agosto de 2014). *Proyecciones de población 2010-2050*. Recuperado de www.conapo.gob.mx
- Conapred (s. f.). www.conapred.org.mx
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena (1993). Recuperado de <http://www.un.org/es/development/devagenda/humanrights.shtml>
- Conferencia Mundial de la Mujer, Beijing (1995). Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>
- Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (2013). Recuperado de http://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/8/50708/2013-595-Consenso_Montevideo_PyD.pdf
- Consortio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad A. C. (2014). *Estudios-diagnósticos. La LXII Legislatura de la Cámara de Diputados y los Derechos Sexuales y Reproductivos*. México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma. DOF 15-09-2017. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, Belem do Pará, Brasil (1994). Recuperado de <http://ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D9.pdf>
- Diccionario Jurídico* (s. f.). <http://www.diccionariojuridico.mx/?pag=vertermino&id=1532>
- Gamboa Montejano, C. y Valdés Robledo, S. (2014). *Regulación del aborto en México. Derecho comparado de los 31 estados y del Distrito Federal, así como de*

- diversos países en el mundo y estadísticas del INEGI en el tema (segunda parte).* México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Análisis de Política Interior de la Cámara de Diputados. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-32-14.pdf>
- GIRE (2015). *Niñas y mujeres sin justicia. Informe 2015.* Recuperado de www.gire.org
- Inmujeres (s. f.). www.inmujeres.gob.mx
- Ley del Seguro Social.
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado.
- Ley Federal del Trabajo.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
- Ley General de Educación.
- Ley General de Salud.
- Ley General de Víctimas.
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.
- Ley General para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político.
- Notiese, agencia especializada de noticias(s. f.). http://www.notiese.org/notiese.php?ctn_id=307
- Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000). Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/mdg/>
- Oficina de la Presidencia de la República (2015). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México. Informe de avances 2015. Agosto. Recuperado de <http://www.objetivosdedesarrollodelmilenio.org.mx/Doctos/InfMex2015.pdf>
- OMS (s. f.). <http://www.who.int/es/>
- ONU (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo, Egipto. Recuperado de http://www.un.org/popin/icpd/newslett/94_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html
- ONU (2015). *Informe ODM-2015.* Recuperado de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- ONU Mujeres (s. f.). www.unwomen.org/es/
- Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” (1988). Recuperado de <https://www.scjn.gob.mx/libro/InstrumentosProtocolo/PAG0295.pdf>
- Salazar García, M. (2013). Los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en México en el marco jurídico internacional. *Federación Mexicana de Universitarias, Revista Digital.* Edición especial 2013. Recuperado de www.femumex.org/

- Secretaría de Relaciones Exteriores (2015). *México reporta cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado de <http://agendapost2015.sre.gob.mx/es/mexico-reporta-cumplimiento-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>
- Sedesol (28 de julio de 2015). *Meta Evaluación 2007-2012*. Recuperado de http://www.2006-2012.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Meta_Evaluacion_2007-2012
- Sedesol (2015). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, Enapea. 2014-2018*. Recuperado de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/PDF/ENAPEA_0215.pdf
- STPS (2009). Glosario de términos. En *Norma mexicana para la igualdad laboral entre mujeres y hombres*. México. Recuperado de <http://www.stps.gob.mx/bp/anexos/igualdad%20laboral/2.%20Norma%20mexicana%20para%201a%20igualdad%20laboral.pdf>
- UNFPA, Oficina en México de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ONU-DH) y ONU Mujeres (2012). *México ante la CEDAW*. Recuperado de <http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/CEDAW.pdf>

CAPÍTULO 2
EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA
DE LA SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR
EN MÉXICO

*Adriana Leona Rosales Mendoza**

INTRODUCCIÓN

Este capítulo enfatiza en la necesidad de colocar *el enfoque sociocultural construccionista de la sexualidad* en el ámbito de la educación superior en México. En forma sucinta, la aproximación socio-construccionista de la sexualidad considera el contexto histórico y cultural en el cual las personas confieren significados e interpretan todo aquello que consideran “sexual”. Estos significados son expresados a través de ideas, mitos, imaginarios, rituales, prejuicios y valores, y son materializados en prácticas, actos y actitudes. La sexualidad constituye un proceso dinámico e histórico –no es lo mismo la sexualidad entre los antiguos griegos que en la sociedad cabiléna estudiada por Bourdieu (2000). La sexualidad se experimenta a través

* Profesora-investigadora titular C. Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2.

del ejercicio de identidades sexuales, pero es más que sólo prácticas; es un entramado en el que confluyen deseos, fantasías, sueños, decisiones, entre otros. Más allá de los temas tradicionales propios de la salud sexual (pubertad; embarazo; parto; puerperio; lactancia; cánceres de testículo, ovario...) la sexualidad implica al cuerpo, sus placeres y displaceres.

En este capítulo presento resultados de un estudio sobre formación en el campo de la sexualidad, con base en reflexiones vertidas por docentes y estudiantes universitarios (mujeres y hombres) en foros de debate que se llevaron a cabo en un curso diseñado para impartirse en una plataforma virtual; asimismo, se incluyen testimonios de entrevistas realizadas a participantes, meses después de que finalizó el curso. En los foros se habló de diferentes problemáticas concernientes a sexualidad, género, derechos humanos, violencia y diversidad sexo-genérica. Las y los estudiantes participantes tenían la expectativa de dedicarse –al finalizar sus estudios universitarios– a la profesión docente en escuelas de educación básica y media superior, por lo que un eje relevante en las discusiones fue la formación de profesores, en la cual todos ellos percibieron deficiencias. Las carencias en la formación de sexualidad y género que se proporciona en las normales e instituciones que forman maestros, se expresan de muchas maneras en la vida cotidiana de profesores y estudiantes; por ejemplo, en la persistencia del abuso sexual y el embarazo temprano, en la falta de cuidado y atención de las infecciones de transmisión sexual, en la violencia y el acoso sexual vigente en las escuelas, en la intolerancia hacia las diferentes formas en que la sexualidad puede ser ejercida, en la discriminación a la diversidad sexo-genérica y en la escasa alusión al ejercicio de una sexualidad placentera, entre otras.

Antes de analizar los testimonios vertidos en los foros de discusión del curso en línea, haré una breve descripción de algunos de los esfuerzos realizados para colocar el tema en instituciones de educación superior.

ENSEÑANZA DE LA SEXUALIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ha habido algunas iniciativas en términos de colocar el tema de la sexualidad, desde una aproximación sociocultural, en la enseñanza superior. En la Ciudad de México, sin duda, el Programa Salud Reproductiva y Sociedad (PSRyS) de El Colegio de México fue pionero en el tema, aunque otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), hoy Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), han contribuido de manera relevante en la generación de conocimiento en el campo de la sexualidad. En otros estados del país cabe mencionar al Colegio de la Frontera Sur (sedes Tabasco y San Cristóbal de las Casas), al Centro de Investigaciones Hideyo Noguchi de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y a El Colegio de Michoacán (Colmich), por mencionar algunos.

Entre 2006 y 2009 se realizó una investigación en distintos países (Argentina, Chile, China, Sudáfrica y México) para conocer sobre la inclusión de temáticas de sexualidad en educación superior (Ortiz-Ortega y Pecheny, 2010; Rosales, Flores, Villaseñor, Pascacio y Allen, 2009, pp. 296-311). Para el caso de México se hacía notar que la enseñanza de la sexualidad se había incorporado en universidades del centro y de la periferia; aunque sólo en ciertos programas de licenciatura y posgrado. Los liderazgos académicos, sobre todo de mujeres, en universidades del centro o de la periferia influyeron en la posibilidad de colocar el tema como objeto de estudio; fue relativamente más sencillo para docentes de instituciones de educación superior del centro, como la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y El Colegio de México, que para aquellos profesores de la periferia (del interior del país) que laboraban en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del estado de Yucatán, de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo e incluso

de la Universidad del Caribe de Cancún (Ortiz-Ortega y Pecheny, 2010, pp. 95-120). En ese momento, las aproximaciones biomédicas y sexológicas prevalecían y la perspectiva sociocultural constructorista era someramente utilizada en cursos universitarios (Rosales y Flores, 2009).

En la segunda década de este siglo continúa siendo apremiante incidir en la formación académica del profesorado de nivel superior. La UPN ofrece diferentes programas de pregrado y posgrado en educación, pero el tema de la sexualidad es vagamente considerado en sus planes de estudio, a excepción de la Especialización en Educación Integral de la Sexualidad y la Especialización de Género y Educación. Eventualmente, se ha logrado influir en la formación extracurricular dirigida a docentes y estudiantes, y dentro de estas experiencias se encuentra el curso virtual mencionado, ya que en él se vertieron testimonios que pueden ser de utilidad para pensar temas emergentes en el ámbito de la sexualidad y el género, particularmente en cuanto a la formación académica en el campo de estudios de la sexualidad en instituciones de educación superior. A su vez, algunas de las ahora egresadas de la UPN se han incorporado como profesoras de educación básica y media superior, por lo que su formación en sexualidad ha impactado en otros niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato.

FORMACIÓN EN SEXUALIDAD, GÉNERO Y DERECHOS

En 2010, como parte de un proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt),¹ se diseñó e impartió el curso a distancia mencionado, en el que participaron integrantes de la comunidad académica de la UPN, específicamente de la Unidad

¹ El proyecto formó parte de los apoyos a la investigación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) del Conacyt (Fondo Intersectorial SEP-SEB-Conacyt, convocatoria 2007-1), pero el curso se impartió en 2010.

Mérida y las subsedes Peto y Valladolid, en el estado de Yucatán; así como de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y de la Universidad del Caribe, con sede en Cancún. La finalidad era incidir en la formación de docentes de nivel superior (en instituciones de la periferia), así como en la de futuros profesores de distintos niveles educativos, en aquel momento, estudiantes de licenciatura de distintos campos de la educación.

Los contenidos del curso se basaron en el enfoque sociocultural construccionista de la sexualidad, dentro del cual los derechos humanos y el género se pensaron como ejes transversales y temáticos. Las diversidades sexual y genérica constituyeron temas relevantes en esta propuesta, al igual que la salud, los derechos sexuales y reproductivos y los derechos humanos, que constituyen “un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas” (ONU, 2016). En el curso se planteó que la sexualidad y las relaciones de género habían de enmarcarse en la discusión de los derechos humanos, con miras a lograr que las personas pudieran ejercer una sexualidad plena y placentera, y unas relaciones humanas libres de violencia. En ese sentido, se consideró a la Declaración Universal de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1948, como el punto de partida para alcanzar el:

Ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción (ONU, 2016).

Desde esta concepción universal de los derechos humanos se consideraron en el curso las perspectivas locales de defensa de derechos, sobre todo, el derecho a una vida libre de violencia y a un ejercicio

sexual con conocimiento informado y de libre elección. En ese sentido, se enfatizó en el abordaje no sólo de nuevos derechos –como pueden ser los sexuales y reproductivos– sino también nuevos contenidos de los viejos derechos y de los titulares de estos derechos, principalmente, mujeres y personas de la comunidad LGBTTTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgéneros, travestis, intersexuales), en el entendido de que en el primer cuarto del siglo XXI ciertas tendencias en materia de derechos humanos sugieren continuar el proceso hacia la *especificidad* para dar cuenta de diferentes actores, contextos culturales y estatus sociales que consideren los distintos criterios de diferenciación: etnia, sexo, género, edad, entre otros. Dentro de este marco de los derechos humanos, los contenidos del curso estuvieron orientados a incidir en la prevención de la discriminación y las violencias debidas a diferencias de género y sexuales, identidades que se consideraron parte de la diversidad cultural.²

Por otro lado, el género –como eje transversal y temático del curso– fue una categoría útil para profundizar sobre la igualdad entre los sexos, los derechos civiles y culturales, la igualdad política y social (ciudadanía), la discriminación basada en el sexo o la orientación sexual, las manifestaciones de violencia en contextos específicos, la opresión de las mujeres en todas sus formas.

El tema central del curso, es decir, la sexualidad, se consideró relevante en términos de la formación académica de docentes y futuros profesores que “educarán” durante su vida profesional a miles de mexicanos de distintas regiones, y que enfrentarán situaciones como el abuso sexual, las infecciones de transmisión sexual y VIH-sida, el embarazo temprano, la violencia en el noviazgo, la violencia sexual y de género, el aborto y otros temas relacionados. En el curso se planteó abordar la sexualidad como una dimensión para el bienestar, el crecimiento personal, la experimentación de sensaciones placenteras,

² En general, se considera dentro del concepto de “diversidad cultural” a las distintas etnias y no a las identidades sexo-genéricas. En el curso, enmarcamos a las identidades LGBTTTI dentro de un concepto amplio de diversidad cultural.

en la que los conceptos de democracia y ciudadanía sexual se enmarcasen en los derechos humanos.

Con base en lo anterior, no se incluyeron contenidos propios de perspectivas biomédicas, sexológicas o psicoanalíticas, sino que el curso se centró en la propuesta sociocultural. La sexualidad se consideró en los foros del curso (discusiones grupales en línea) como una dimensión humana, resultado de un complejo proceso social y cultural que implica relaciones de poder entre las personas, en contextos históricos y culturalmente determinados, con lo que se dio cuenta del universo simbólico (ideas, valores, representaciones, mitos) y de otros significados sociales que posibilitan o impiden las relaciones igualitarias de género y sexualidad. Los testimonios que se presentan a continuación provienen de las discusiones sostenidas entre estudiantes y docentes que participaron en el curso virtual.

¿CÓMO SE DEFINE LA SEXUALIDAD?

Entre las y los participantes del curso, la confusión entre los conceptos de género y sexo es menos evidente que en profesores de otros niveles educativos;³ aunque hay que tener en cuenta que habían revisado lecturas para ampliar sus conocimientos y, por tanto, expresaron de manera más precisa conceptos del campo de la sexualidad. Entre los textos que estudiaron están *La construcción sociocultural de la diferencia sexual*, de Marta Lamas (1997), y *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, de Joan Scott, quien comprende el género como un “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos [...] una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1997, p. 289). Un participante en el curso definió el género como la:

³ Sobre limitaciones en la formación de docentes, específicamente en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, se pueden consultar artículos en https://www.researchgate.net/profile/Adriana_Mendoza3/publications

Relación o interacción que tienen dos personas, femenino y masculino, que les sirve para identificarse ante los otros de su propia cultura como hombres y mujeres (hombre, estudiante, Quintana Roo).

Si bien, como se puede observar en el testimonio anterior, la definición de *género* era limitada, a lo largo de la intervención fue visible la inclusión de otros elementos teóricos para definir tanto el género como la sexualidad:

La relación entre género y sexualidad está en su fundamento como constructos sociales. Ambas son variantes de su tiempo y su condición geográfica, puesto que miden las relaciones de poder entre las personas, o como concepción de una dualidad femenina y masculina en culturas indígenas (mujer, docente, Yucatán).

En cuanto a la sexualidad, persistió la conceptualización basada en la dimensión anatómico-fisiológica, y hubo confusiones con la definición de sexo:

[Sexualidad] es lo que te define como hombre o mujer, o sea, las características biológicas con las que nace cada sujeto (mujer, estudiante, Yucatán).

A la sexualidad se le concibe también como sinónimo de coito, cuando en realidad alude a múltiples maneras de experimentar el cuerpo, que implican “los besos, las miradas, las palabras, los sonidos, el tacto, el gusto, los sueños eróticos y las fantasías sexuales, entre otros” (Rosales, 2010a, p. 60), y se le relaciona con la capacidad reproductiva de las mujeres.

Los órganos denominados sexuales para la reproducción se presentan de diferentes maneras en los seres humanos dando origen al hombre y a la mujer (mujer, docente, Yucatán).

[Sexualidad es] el acto de tener relaciones sexuales (intimidad), la reproducción y la orientación sexual (hombre, docente, Yucatán).

Si bien en la última definición se incorporó ya la orientación sexual, era evidente que inclusive al hablar de identidad sexual se estaba pensando mucho más en las prácticas de sexualidad entre personas del mismo sexo que en el ejercicio de una identidad, la cual implica mucho más que sólo las prácticas. Por otro lado, hubo quien tomó en cuenta los distintos elementos de la sexualidad: biológicos, psicológicos y sociales, entre los cuales se incluyeron a los papeles y la identidad sexo-genérica:

El aspecto biológico de la sexualidad son todos aquellos aspectos físicos que son distintivos de los seres humanos, es decir, los cambios corporales, los genitales masculinos y femeninos, las hormonas masculinas y femeninas, las células reproductoras del hombre y la mujer entre otros aspectos propiamente del cuerpo. Los aspectos sociales y psicológicos, pueden ser la forma en que el individuo se piensa como ser sexual, y la libertad con la que ejerce los roles que juegan ante la sociedad los hombres y las mujeres; la búsqueda de una identidad sexual (hombre, docente, Yucatán).

En otros participantes la sexualidad aparecía como un concepto demasiado amplio o muy vago, que cabía en todos lados y que ayudaba poco a su delimitación:

La sexualidad son todas aquellas manifestaciones que como seres sexuados tenemos entre nosotros, como nuestro comportamiento, nuestros pensamientos y acciones (mujer, estudiante, Yucatán).

Para mí, la sexualidad permea mi existir como mujer (mujer, estudiante, Quintana Roo).

También se dieron reflexiones en las que se cuestionaron tanto los contenidos como el enfoque que se tiene en la escuela para impartir temáticas sobre la sexualidad, las cuales, sin duda, fueron aportaciones que enriquecieron las discusiones:

[Sexualidad] es la relación e interacción de las personas, no sólo en las relaciones erótico cóitales [*sic*], sino en todo lo que conllevaba una persona. En la escuela siempre nos enseñan que la sexualidad es la descripción de los órganos reproductores, cambios hormonales etcétera, lo que es solo una parte de una persona, y no implica que solo se relacione con estos elementos (mujer, estudiante, Yucatán).

Finalmente, algunas contribuciones se centraron en explicar a la sexualidad como un constructo humano, permeado por un contexto social, cultural e histórico y atravesado por la categoría de género; como un concepto que trasciende el ámbito de la anatomía y la fisiología y se ubica también en el de los derechos humanos y en la posibilidad de experimentar placer, en las sensaciones corporales y en el ejercicio del poder:

[Sexualidad] no es un concepto acabado, más bien, se trata de una manifestación humana sujeta a convenciones culturales, históricamente determinadas y cambiantes [y que es] sólo definible en el contexto de una cultura [considerando] las divisiones teóricas de sexo/género (hombre, docente, Quintana Roo).

La sexualidad no la podemos ver solo como mantener relaciones sexuales, evitar embarazos o infecciones de transmisión sexual. La sexualidad implica aceptarse a sí mismo, implica tener derechos y ejercer una sexualidad con respeto, responsabilidad y, sobre todo, unas relaciones placenteras y con amor (mujer, estudiante, Yucatán).

La sexualidad tiene que ver en primer lugar con el cuerpo, con la forma cómo sentimos, disfrutamos, trabajamos y reprimimos nuestras sensaciones corporales. Claro que esto no sucede del todo en forma individual, sino que se encuentra mediada por el contexto (historia-cultura), y por el ejercicio del poder de un cuerpo sobre otro (hombre, docente, Quintana Roo).

Un elemento interesante, en uno de los testimonios previos, es la referencia al amor como necesario para el ejercicio de una sexualidad

placentera, la cual conlleva un juicio de valor personal, pues para diferentes personas goce sexual y amor no necesariamente van unidos.

ENFOQUES DE LA SEXUALIDAD

Como se mencionó, el curso no incorporó los enfoques biomédico, sexológico y psicoanalítico de la sexualidad; sin embargo, ciertos participantes se refirieron a los contenidos que prevalecían en libros de texto de educación básica y en literatura para la enseñanza de estos temas en educación media superior:

En los libros de secundaria se dan más contenidos de la pubertad, de los órganos sexuales, el embarazo, el nacimiento; un poco del uso del condón y los anticonceptivos (hombre, estudiante, Quintana Roo).

Hay un enfoque de las ciencias médicas [en bachillerato] en el que se aíslan los deseos individuales del contexto, del mismo modo, controlan las preferencias sexuales y el manejo de los métodos anticonceptivos (mujer, docente, Yucatán).

Las ciencias médicas toman la sexualidad como un objeto de investigación, sobre la procreación y el uso de anticonceptivos, o la información sobre el VIH-sida (hombre, docente, Yucatán).

Órganos sexuales, eso es lo que comúnmente se imparte, y era una de las críticas que alcanzamos a hacer. En la mayoría de los programas institucionales, del sector salud y educativo, en primaria, secundaria o en la misma prepa –porque sí se discutió eso– generalmente se van a la cuestión del embarazo precoz. Se hace principalmente con los muchachos de prepa, para evitar el embarazo precoz, que uses el condón, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y eso, pero manteniéndose también los mismos estereotipos de lo masculino y lo femenino y ya. Se habló de que no podría darse más esta formación en los muchachos, sino tener una visión más completa, que implicara la cuestión de la perspectiva de género (hombre, docente, entrevistado, Yucatán).

En educación superior han prevalecido los paradigmas positivistas, y el campo de la sexualidad no es la excepción. Quien hace ciencia debe producir conocimientos objetivos, con indicadores cuantificables y, en ese sentido, los estudios de la sexualidad que enfatizan en los procesos subjetivos de las personas, en los significados y en los sentidos que cada uno confiere a determinados eventos considerados sexuales, se suponen poco “científicos”. La ciencia también ha tendido, a través del pensamiento cartesiano, a producir conocimientos binarios y clasificables, por lo que, en el ámbito de la sexualidad, y más específicamente de las identidades sexo-genéricas, se ubicó –hasta hace-poco– a los homosexuales como sujetos de la psiquiatría. En el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV) se consideraba que varones con determinadas prácticas sexo-genéricas padecían “fetichismo transvestista”, un trastorno que puede acompañarse de “disforia sexual”, es decir, del “deseo de vestir y vivir permanentemente como mujer, así como de la búsqueda de un cambio de sexo hormonal o quirúrgico” (APA, 1995, p. 544). También se incluía a “los adultos con trastornos de identidad sexual, [quienes] muestran el deseo de vivir como miembros del otro sexo. Esto se manifiesta por un intenso deseo de adoptar el papel social del otro sexo, o de adquirir su aspecto físico” (APA, 1995, p. 546). Con la actualización del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, ahora DSM-5, se incluyó un capítulo sobre “disforia de género”, a través del cual el énfasis deja de ponerse en el cuerpo anatómico-fisiológico para ubicarse en la identidad de género. El criterio para definir esta disforia se basa en la incongruencia que se presenta entre la identidad de género asignada y la asumida por una persona; mientras, continúa el debate en torno a la transexualidad. De cualquier manera, disforia de género y transexualidad siguen siendo consideradas enfermedades mentales (Fernández, Guerra y Díaz, 2014, p. 33).

La ciencia también puso su granito de arena en la estigmatización de la sexualidad, toda vez, que incluso justificaron la heterosexualidad y la monogamia.

Estos dos elementos que caracterizan el patriarcado occidental, lo único que reproducen es la desigualdad y discriminación hacia los “diferentes”, lo cual hasta nuestros días se observa en las políticas públicas y en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en nuestro país. El reflejo de esta visión en las instituciones de educación superior, es significativo (mujer, docente, Quintana Roo).

También se discutió sobre la necesidad de incorporar perspectivas sociales y culturales sobre la sexualidad en los contenidos educativos de distintos niveles escolares; en ese sentido, se abordaron aspectos de la organización social, el contexto cultural, las emociones, los sentimientos, las actitudes y los significados históricamente producidos:

Las ciencias sociales, se ocupan de las formas de organización social, dándoles identidad dentro de su contexto cultural, así como su carácter en los comportamientos sexuales, y en las actitudes, emociones, y términos y categorías para nombrar y clasificar lo sexual (hombre, docente, Yucatán).

La sexualidad desde un enfoque social es un ejercicio profundo de comprensión de significados locales, ya que todo comportamiento constituye una práctica social y es relacional e históricamente producido. Por tanto, las prácticas y sus manifestaciones –más que los comportamientos– son el objeto de estudio de las ciencias sociales (mujer, docente, Yucatán).

Se encuentran ligadas al contexto; ya que es parte del comportamiento individual, que forma parte de una cultura. Al ser parte de un comportamiento, de igual forma se ven los sentimientos y emociones de una práctica sexual. En sí, también forma parte de las prácticas culturales, pues son personas integradas en un contexto, mismo que da un valor “bueno” o “malo” a las prácticas sexuales (mujer, docente, Yucatán).

Un tema de discusión relevante fue en torno a la influencia de la moral en las prácticas sexuales de las personas, desde donde, se comentó,

se generan ideas sobre qué es bueno y qué es malo en las acciones. Ante esto, se planteó que el abordaje desde las ciencias sociales permite un análisis crítico de las distintas realidades, significados, identidades y prácticas que se tejen en torno a la sexualidad.

Una característica central del discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades, es su carácter reflexivo y crítico al cuestionar los conceptos mismos de sexualidad y de acciones o prácticas sexuales, así como la falsa identidad que se establece entre acciones y significados como entre prácticas e identidades. En particular, cuestiona la idea de que exista un discurso científico objetivo sobre la sexualidad que sea libre de valores (mujer, docente, Quintana Roo).

TEMÁTICAS SOBRE SEXUALIDAD Y GÉNERO QUE SE ABORDAN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los temas de sexualidad que se abordan en educación superior son muy variados, y su impartición depende del programa educativo de que se trate. En diferentes carreras de las ciencias sociales se incluye a los derechos sexuales, la diversidad, el erotismo, e inclusive a la historia de la sexualidad. En currículos de ingenierías y ciencias exactas, el género y la sexualidad no parecerían relevantes; sin embargo, algunos docentes estiman pertinente su inclusión por lo que buscan espacios para hablar de algunos conceptos como diversidad y roles de género.

De repente tienes en el grupo estudiantes con referentes socioculturales completamente distintos entre ellos, y entonces trabajamos la diversidad desde ese lugar y también desde el lugar de las preferencias sexuales, y ahí es donde sí se incluye la perspectiva de la homosexualidad y lesbianismo, lo incluimos en el contexto de la carrera, por ejemplo, en las ingenierías están “los hombrecitos” y de pronto, no se duda de los hombres que están ahí. Pero hay una carga con los chavos que se acercan a la cocina, y aquí es donde trabajo lo que es la diversidad, en esos distintos aspectos. Incluso en el tema de las prácticas sexuales,

o sea, en la premisa de que la sexualidad tiene una enorme normatividad: qué está bien y qué está mal dentro de las prácticas sexuales. Entonces lo que se trata es estudiar esa cuestión que existe, o sea, las mismas prácticas más allá de las preferencias de la sexualidad, la única regularidad que hay en la convivencia en los grupos humanos es lo diverso; es la única regla que tenemos. Entonces así es como lo trabajo (mujer, docente, entrevistada, Quintana Roo).

Otras situaciones relacionadas con la sexualidad, como la violencia, son abordadas también en los cursos de educación superior, independientemente de si la carrera incorpora el género o la sexualidad. En una de las materias de la Licenciatura de Turismo de la Universidad del Caribe de Cancún, se dirigió una tarea de construcción de indicadores hacia la violencia de género, de tal manera que en ese espacio:

Nuestra preocupación fundamental es generar conocimiento acerca de la violencia, desde una perspectiva de género. Uno de nuestros primeros trabajos fue desarrollar una batería de indicadores a partir de la matriz “presión” estado respuesta; es decir, en los hechos de violencia, sobre todo, la visión en general se centra muchísimo sobre el estado de las cosas; el hecho de la violencia, y se deja de ver, o se ven parcialmente, los elementos, que la conforman, que le dan origen, y las respuestas ante un hecho violento, así como quienes la retroalimentan como proceso. Entonces uno de nuestros primeros trabajos fue desarrollar una metodología de estado-respuesta de la matriz de la violencia, empezar a estudiarla y construir indicadores de los tipos de violencia de género, por edades, por sexo, por condiciones situacionales, tanto interpersonal, individual, colectiva, social, institucional, económica (mujer, docente, entrevistada, Quintana Roo).

Un proyecto en la Licenciatura de Gastronomía de la misma Universidad intentaba relacionar el objeto de estudio con problemáticas de índole social, por ejemplo, la recurrencia del turismo “sexual” en el contexto de la profesión:

Ahorita estamos metidas de cabeza en un proyecto de esclavitud sexual de menores; no es trata, ya que la palabra trata no dice nada. Esclavitud sexual, que ha ocurrido aquí y de la que no hay un solo dato. Antier hubo un detenido por trata, un detenido en Chetumal, el primero de muchos años, un detenido por un delito de muchos. Entonces, hay delitos y no hay delincuentes, la cifra oficial, no nos serviría para nada. Pero sí estamos en posibilidades de trabajar con la Secretaría de Educación para la prevención de este fenómeno. Ahí sí podemos hacer algo, tenemos todos los elementos (mujer, docente, entrevistada, Quintana Roo).

El semestre pasado hicieron un trabajo acerca de embarazo precoz en los alumnos de secundaria –un grupo de alumnos– y tocaron como marco teórico el aspecto de la sexualidad (hombre, docente, entrevistado, Yucatán).

El embarazo temprano constituye un dolor de cabeza para las políticas públicas de salud y educación, pues han aumentado considerablemente los alumbramientos entre mujeres muy jóvenes, por lo que se ha echado a andar la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en adolescentes. El aborto es otra de las problemáticas relacionadas con la sexualidad y la educación sexual, pero la consigna feminista “mi cuerpo es mío y yo decido sobre él” ha atravesado por un proceso de desvaloración, debido a que las legislaciones de 18 estados de nuestro país han incorporado la penalización del aborto, inclusive en casos de violencia sexual, por lo que muchas mujeres han tenido que argumentar ante la ley que el aborto en el que se vieron involucradas fue “natural”, aunque hubiese habido la intención de inducirlo de manera libre e informada. Con esto se ha despolitizado la lucha por ese derecho sexual y reproductivo de las mujeres. En los foros y en las entrevistas se habló sobre el tema y los debates religiosos y políticos en torno al mismo:

Sí lo tocamos en el curso [el aborto] en el tema de los derechos sexuales y reproductivos, porque está a flor de piel el tema o el asunto, sí lo tocamos abiertamente, y claro, obviamente lo que hacemos es dejar que se despliegue la discusión desde distintos ángulos: políticos, filosóficos, religiosos, todos y

obviamente hablamos también de los avances que hay en la legislación. Hablamos de lo que se ha hecho en el D. F., con este asunto de la despenalización del aborto, como es lógico, pero sí se discute con apertura, no es un tabú (hombre, docente, Yucatán).

Además del aborto, la violencia de género y el abuso sexual fueron problemáticas sobre las que se reflexionó como elementos relevantes de la sexualidad, pues, sobre todo, en Quintana Roo, con el “turismo sexual”, se presentan situaciones de abuso, trata de personas y violencia hacia las mujeres. En ese estado existen innumerables redes de prostitución que enganchan a niñas, adolescentes y mujeres jóvenes, quienes experimentan tratos inhumanos en sus personas. En este sentido, se hace necesaria la formación de docentes en los distintos niveles educativos, para que sean capaces de mostrar a sus alumnas algunas estrategias de prevención de riesgos en ámbitos de la sexualidad.

Por otra parte, continúa entre las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes de ambos sexos un gran desconocimiento sobre su cuerpo y las decisiones acerca de sus prácticas sexuales. Ante lo cual, diferentes participantes en el curso expresaron que se requiere incorporar las temáticas y debatirlas abiertamente con sus estudiantes, con la finalidad de desalentar el embarazo temprano y las ITS:

Hay un proceso de discusión que no ha sido fácil, sobre todo, con los jóvenes de la Licenciatura en Intervención Educativa, que son producto de la globalización, entonces, están viviendo también ya el asunto del sexo, que se expresa como parte de vida, y que ya no es un tabú. Ellos mismos están teniendo relaciones sexuales con sus mismas compañeras, es obvio; se analiza también la importancia de la protección, de la responsabilidad que deben tener ante los riesgos de un embarazo no deseado o las implicaciones. Sí se discute (hombre, docente, Yucatán).

En algunos casos, ciertas temáticas de la sexualidad se han incluido en materias de algunas carreras, como es el caso de la licenciatura mencionada arriba, la cual se imparte en la subsede Peto de la UPN:

Sí, el tema de sexualidad se aborda en la asignatura que se llama “Desarrollo infantil” que se da en tercer semestre, hay una maestra psicopedagoga que no sólo aborda este tema sino también otros, pero en particular este (hombre, docente, Yucatán).

Otro docente de la subselección Valladolid de la UPN comentó que a partir de su participación en el curso y del acercamiento a la sexualidad y el género, había logrado incluir ciertos temas en las asignaturas que le tocaba impartir, así como impulsar a estudiantes para que desarrollasen proyectos de investigación sobre violencia intrafamiliar:

Pues en ese momento desconocía, y ahora tengo para ser asesor de esa materia, pues se planteó en un principio que no era suficiente lo que se conocía, y pensé en el interés de lo que genera esta cuestión del género, y también como una práctica de tu propia vida. La cosa es que entré y ahí conocí y leí acerca de las cuestiones que tienen que ver con género y con sexualidad, y con todo eso. Y a partir de ahí me empecé a acercar más, y ya en los siguientes semestres –además de llegar a Valladolid– y conocer cuáles son estas cuestiones de las relaciones entre los géneros, y cómo se dan en la población de Valladolid, me empecé a interesar más. Sé que estos temas son importantes para poder trabajar acá, y en las siguientes asignaturas comencé a trabajar con los chicos sobre violencia intrafamiliar, y en sus proyectos han ido trabajando un poco más estos temas, y pues, más o menos, por allá va la situación (hombre, entrevistado, docente, entrevistado, Yucatán).

Los conocimientos y habilidades adquiridos en el curso apoyaron la formación de los docentes universitarios, pues, como uno de ellos mencionó, se discutió sobre la diferencia entre género, sexo y sexualidad, lo que fue de utilidad para intervenir en las propuestas de investigación de sus estudiantes:

Bueno, lo primero que recuerdo es el identificar de qué hablamos cuando se dice género, y romper con esas falsas visiones que se tienen. Luego la

distinción entre sexualidad y sexo. El género es una construcción cultural, las características o mitos que hay sobre ser mujer y ser hombre; la construcción de esta idea de qué es lo masculino, qué es lo femenino, y por supuesto, bajarlo en el campo de lo que es la educación. Entonces unos muchachos estaban interesados en trabajar la cuestión de la sexualidad con los niños en preescolar, o sea, cómo se manifiesta, cómo se reproduce, cómo se ve, cómo se practica. Cómo desarrollan los temas las maestras, y qué se puede proponer para reorientar esta cuestión. Otros alumnos estaban interesados en el campo de los adolescentes también en Valladolid, cómo llevan sus relaciones de noviazgo y eso se empezó a discutir en mi clase (hombre, docente, entrevistado, Yucatán).

Después de la impartición del curso, un grupo de docentes ha impulsado la realización de diferentes eventos sobre género, sexualidad y educación, particularmente en la subsede Valladolid de la UPN. Se han desarrollado foros, y se ha continuado con la celebración del Día Internacional de la Mujer, a la que se invita a especialistas a hablar sobre derechos, sexualidad y violencia, entre otros:

Los chavos participaron de manera inmediata, hubo mucho éxito, yo siento que el evento de ayer nos mostró a los asesores que hay muchos intereses que no se han logrado, o hay muchos deseos de participación, y que no todos los hemos canalizado; el día de ayer yo creo que sí se logró todo eso. En el caso de las chicas de primer semestre, que es el que yo tengo, les di seguimiento para presentar su trabajo. Vi que sí sirve para algo conocer de esos temas, se motiva uno a seguir. Llegaron compañeras de Quintana Roo, y decían pues conéctense, vincúlense, miren, chequen si tienen información. Y entonces ya están interesadas en continuar con sus proyectos, están viendo que el proyecto que hicieron puede tener mayores posibilidades a largo plazo; siento que es ir abriendo más los espacios para ofrecerles condiciones y que vean más allá de lo que pudieran haber estado limitados sus derechos (hombre, docente, entrevistado, Yucatán).

FORMACIÓN DOCENTE EN SEXUALIDAD Y GÉNERO

Las y los participantes en el curso hablaron sobre la falta de formación entre sus estudiantes y en profesores de educación básica y media superior; no obstante, este apartado versa sobre las que consideraron sus fortalezas y sus áreas de oportunidad en el nivel de educación superior.

Hace falta profundizar en el vínculo que existe entre la perspectiva de género y los derechos sexuales y reproductivos, y sobre la construcción de la ciudadanía. Creo que esa articulación del nivel macro se está quedando, porque en los alumnos parecería que la bandera o el estandarte de todo este discurso es la apertura del pensamiento amplio. Yo creo que no debe quedarse a ese nivel de: ¡ay qué liberales somos ahora!, sino más bien debería trascender al nivel de la construcción de ciudadanía, en donde justamente se reconozca al género y la sexualidad como un ingrediente, como una parte de ser ciudadano, con derechos que se reconozcan (mujer, docente, Quintana Roo).

Como es posible apreciar en el testimonio anterior, dentro de las discusiones grupales se ventiló la idea de la democracia y la ciudadanía en el ámbito sexual, temáticas emergentes dentro de los estudios de la sexualidad.

El concepto de democracia sexual se refiere no sólo a que las personas tengan derecho a vivir una sexualidad que trascienda la dimensión reproductiva y la violencia sexual, sino también a la necesidad de hacer una crítica de la normatividad existente, a partir de la cual [haya respeto] más allá del principio de la tolerancia como un valor que posibilita aceptar a los diferentes (Rosales, 2010b, p. 238).

Pero para democratizar la sexualidad hay que hacer visibles tanto los espacios de gestión y lucha de los derechos sexuales como los ámbitos en los cuales se atiende la violencia de género. En este

sentido, el Observatorio de Violencia de Género de la Universidad del Caribe (Unicaribe) resulta una iniciativa relevante:

Tenemos un observatorio de violencia, que está formado por organizaciones. Si una dice: yo necesito una investigación sobre jóvenes porque es mi tema de trabajo, entonces empezamos por satisfacer las necesidades más apremiantes de la organización, en función del tema de interés, por ejemplo, contabilizamos los feminicidios. Aunque también hay que decir que ante esta problemática se requieren algunas condiciones que no tenemos todavía; estamos desarrollando el sistema forense (mujer, docente, entrevistada, Unicaribe).

En términos de la democratización de la sexualidad es importante la vinculación entre las universidades y otras instancias que atienden la violencia hacia las mujeres, como es el caso del Instituto de Equidad de Género de Yucatán (IEGY) (hoy Instituto para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Yucatán [IPIEMH]) o el Departamento de Derechos Humanos del gobierno de Yucatán, de acuerdo con lo expresado por uno de los participantes del curso:

Aquí en el estado, por ejemplo, nosotros tenemos, el Instituto de Equidad de Género a nivel estatal y sí se requieren proyectos, hay muchas críticas de la pasividad de la institución en cuanto a que nada más es receptora y que la institución no está aportando el sistema que debe dar institucionalmente, se queda nada más en una oficina como que de reclamos, y también tenemos el Departamento de Derechos Humanos a nivel estatal que está pasando por unos problemas de estabilidad porque a veces no se imparten bien esos ámbitos de justicia y de derecho, yo pienso que si tomaran conciencia de eso ellos o si se les aportaran cursos que complementarían su formación como que sí habría nuevo campo de aplicación, eso pienso. Y también para nosotros los profesores sería fabuloso igual, porque complementarían un poco lo que vamos buscando como autoformativo, de que por ejemplo me dicen tienes que dar un curso de Ética y Diversidad, prepara material, investiga, de hecho, a nosotros nos dan un programa indicativo, pero vamos con temas y subtemas en donde nosotros somos los que metemos el contenido, y sí nos ayudaría bastante, a nosotros igual (hombre, docente, Yucatán).

Surgió también la problemática de las carencias o debilidades en la formación académica que se tienen para impartir clases a nivel superior. Cabe subrayar que la reflexión se planteó más en términos de la adquisición de habilidades de pedagogía o didáctica que en función de los conocimientos que el docente universitario logró a través de la obtención de un grado universitario:

Carencias en ellos y carencias propias porque [se ríe] lo que siempre estamos alegando es que nadie se forma para ser docente universitario, o sea, no hay un lugar. Salen para ser [docentes de] preescolar, primaria, secundaria y hasta bachillerato, pero para ser docente universitario no existen cursos o materias de didáctica o de pedagogía. Realmente nosotros también estamos haciendo nuestro esfuerzo y hay un área de capacitación y de formación docente que nos ayuda, pero todavía es como poco a poco ¿no?, es un estire y afloje. Hay resistencias porque no nos gustan, luego, los modelos educativos que se plantean. Entonces estamos haciendo ajustes, para ir proponiendo cosas (mujer, docente, entrevistada, Quintana Roo).

Así como no existen cursos curriculares sobre técnicas pedagógicas y didácticas en maestrías o doctorados, con el objetivo de formar a profesores de grado o posgrado, tampoco hay capacitación específica en el campo de la sexualidad o el género, lo que quizá repercute en la visibilidad y colocación de estas temáticas. Dicha inclusión es bastante desigual en distintas universidades, y su consideración o no, depende del liderazgo de la directora o coordinador del centro, unidad, facultad o área, así como del docente y de su interés por incluir los temas en el programa de estudio que le corresponde impartir, además, de los recursos económicos con que cuenta la institución.

No tenemos formación en género y sexualidad por el momento. Porque tú buscas tus recursos, y tienes dentro de tu carga laboral, si tienes tiempo no hay ningún problema para que tú lo ocupes para la investigación, y los recursos que tienes a la mano, pero ya para otras cosas, no. Por ejemplo, para comprar

una grabadora, no. Esa tú la tienes que comprar, no hay recursos para eso (mujer, docente, entrevistada, Quintana Roo).

El otro problema es que, pues no hay bibliografía, ni formación en el mismo docente. Estoy hablando de que yo busco información en ese proceso mismo y eso, conseguir desde la antología y el programa, y buscar textos. Ahorita escuché que hablaban de varios videos que se proponen, de películas, entonces igual, ¿dónde los consigo?, ¿cómo abordo esa información que hay?, ¿dónde se puede recoger mayor información para el asesor? Yo recurrí al Instituto de Equidad de Género que está buena la biblioteca, y pues ahí obtuve bastante información (mujer, docente, entrevistada, Yucatán).

Era bastante limitada [la bibliografía]; por la cuestión de la experiencia empezamos a consultar tesis en línea de la biblioteca de la UPN, y eso es lo que veían los muchachos, y entonces, por eso, ellos iban interesándose, o sea, dándose cuenta de que esta cuestión de género y la sexualidad (para nada de los derechos porque eso sí no, yo no lo abordé) era un campo abierto por conocer; aunque bastante incipiente, bastante (hombre, docente, entrevistado, Yucatán).

Así como se habló de que ciertos estudiantes querían profundizar en temas de sexualidad y género, también se comentó de la falta de interés del estudiantado, o de los prejuicios existentes para abordar algunas problemáticas, una de ellas, la diversidad sexo-genérica:

Por un lado, hablando de las características del grupo, o al menos de ese grupo [en el que impartía docencia en ese momento] no sé otros, es difícil romper con esos prejuicios. En otros casos, siento que no les interesaba mucho, como que es un tema que, pues es optativa, y como que no les interesa simple y sencillamente (hombre, docente, Yucatán).

Fue difícil porque también se intentó hablar sobre la cuestión de los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes, por ejemplo, que estaba más cercano a ellos, fue como un mecanismo de acercarse por ese lado, pero no hubo pie

para la cuestión de la diversidad sexual; tampoco es muy fácil (mujer, docente, Yucatán).

La diversidad sexual... con el asunto de las sociedades en convivencia, este, y se pone a discusión, obviamente hay opiniones encontradas (hombre, docente, Yucatán).

Los prejuicios que prevalecen entre estudiantes universitarios en relación con determinadas temáticas se vinculan no sólo con aspectos sociales y culturales –como que el matrimonio es el único espacio apropiado para sostener relaciones sexuales–, sino también con la falta de información, de formación, de desarrollo de la conciencia y de un pensamiento crítico y analítico. Prevalecen una serie de ideas de sentido común, que llevan a algunos estudiantes a reproducir apreciaciones sin fundamentos científicos o teóricos, como que los homosexuales constituyen un “grupo de riesgo” en el ámbito sexual, que los indígenas poseen nula información sobre la sexualidad y las infecciones de transmisión sexual, o que estas últimas pueden adquirirse con prostitutas y homosexuales:

O sea, un grupo de riesgo son los homosexuales porque ellos pueden ser portadores de ITS porque sus prácticas sexuales no son las aceptadas (mujer, estudiante, Yucatán).

Obviamente en los grupos analfabetas o indígenas, se dan más casos de mala información sobre las ITS y el derecho a la libre sexualidad. Esto nos lleva a las prácticas y grupos de riesgo (hombre, estudiante, Quintana Roo).

En esta sociedad todo acto sexual fuera del matrimonio es mal visto y aún más cuando se habla de parejas homosexuales (hombre, estudiante, Yucatán).

Las prácticas de riesgo serían esas, tener sexo con prostitutas, homosexuales y hasta con sujetos casados (mujer, estudiante, Quintana Roo).

Los testimonios anteriores fueron vertidos por estudiantes al inicio del curso, y no se evaluó con ellos el impacto de la formación adquirida al término del curso, pero no dejan de ser paradigmáticos de lo que muchos jóvenes piensan y conocen sobre la sexualidad, por lo que es necesario tenerlos en cuenta.

REFLEXIONES FINALES

Esta experiencia de formación en temas de sexualidad y género permitió coadyuvar en la formación de docentes y estudiantes universitarios del sureste de nuestro país, así como explorar algunos de sus conocimientos al respecto; tal como se observó en los testimonios de los foros y entrevistas individuales, se mostraron posturas críticas y, en ocasiones, profundas sobre los temas.

Como se mencionó, los contenidos del curso se basaron en el enfoque sociocultural de la sexualidad, y las temáticas se enmarcaron en las perspectivas de género y de los derechos humanos. Esta postura es relevante en términos de la formación de docentes y estudiantes, pues la sexualidad constituye un campo vasto, y el concepto mismo (de sexualidad) es polisémico, ya que puede incluir el placer, la reproducción, el bienestar personal, la violencia y el abuso sexual, los procesos de salud-enfermedad, los derechos sexuales y reproductivos y la diversidad sexo-genérica, entre otros. Las distintas prácticas sexuales pueden implicar el autoerotismo, la vinculación entre dos o más personas, e inclusive, las fantasías y los sueños eróticos. Dichas prácticas son múltiples y variadas, y trascienden el coito, pues se desarrollan también a través de tocamientos corporales, masturbación mutua, penetración anal, e incluso, se puede obtener goce y llegar al orgasmo mediante besos, abrazos o implicando distintas partes del cuerpo: orejas, senos, glúteos, piernas y, en general, cualquier parte del cuerpo; la piel en sí es el órgano erógeno por excelencia. De igual manera, la mente es fuente de diferentes emociones, sentimientos y deseos que, aunados a la imaginación, pueden producir placer sexual.

Por otra parte, los significados conferidos a distintos aspectos de la sexualidad varían de una cultura a otra y a través del tiempo, por lo que en una sociedad ciertas prácticas pueden ser vistas como morales o inmorales. En la antigua Grecia, los vínculos sexuales entre hombres no poseían la connotación negativa que tienen en ciertos contextos sociales de la actualidad. La relación, supuestamente indisociable, entre concepción y orgasmo femenino prevaleció desde Aristóteles hasta el siglo XVI, desde la cual se consideraba que las mujeres experimentan el orgasmo por su papel activo en la procreación humana. Aristóteles creía que el “semen femenino” no sólo tenía la función de “excitar, mover y conducir a la mujer hacia el placer”, sino, sobre todo, obedecía al mandato divino que ordenaba “crecer y multiplicarse” (Aristóteles citado por Laqueur, 1990a, p. 177). Aquí, como es posible apreciar, el placer se interpreta como una concesión de Dios, conferida para procrear. Esta interpretación se ha reformulado, pues hoy no se discute si la mujer debe o no tener un orgasmo para concebir un hijo, sólo se da por hecho que la relación sexual entre un varón y una mujer debe ser con la finalidad expresa de procrear. La asociación entre sexualidad y reproducción constituye una normatividad de género, sobre todo, a través del estereotipo de mujer-esposa-madre, mujer buena; en contraste con la idea sobre la sexualidad masculina, la cual, se supone, debería ser experimentada con diferentes mujeres para obtener placer y demostrar la virilidad. Otras prácticas sexuales, como la masturbación, se tuvieron como pecaminosas en la religión católica (a partir de santo Tomás de Aquino) y como patologías desde la medicina y la psiquiatría en el siglo XIX, aunque aquí no se distinguía por sexo, ya que era igualmente considerada una patología: “estimulación nerviosa excesiva y socialmente pervertida” en hombres y mujeres (Laqueur, 1990b, p. 386). Las ideas de Aristóteles fueron tomadas por santo Tomás de Aquino, quien aseguraba que era una ley natural que el hombre buscara el placer como un medio para optimizar las funciones vitales, y no como un fin en sí mismo. Por tanto, el ser humano debía siempre ir al

encuentro del bien mayor, teniendo en cuenta que “si se llegara a despreciar este deleite se violaría el orden de la naturaleza” y, con ello, la ley de Dios (Ortega, 1988, p. 27). Así, como vemos, el placer sexual no se consideraba un maleficio, siempre y cuando se experimentase “como Dios manda”.

La perspectiva histórica, cultural y social de la sexualidad se ha colocado desde hace más de 20 años en México, aunque de manera incipiente, y constituyó el eje primordial en el curso virtual de formación con docentes y estudiantes. Como se apreció en los testimonios, los participantes expresaron que la sexualidad no es un concepto acabado, que es una expresión humana sujeta a convencionalismos sociales que se modifican históricamente, y que sólo puede explicarse en el contexto de una cultura. Además de que la sexualidad va más allá de sólo mantener relaciones sexuales coitales, implica derechos, respeto y responsabilidad, así como vinculaciones placenteras, e inclusive, amor. La sexualidad se manifiesta a través del cuerpo, de los sentimientos, las emociones, las sensaciones y los deseos, y se regula a través de normatividades sociales y de género que forman parte de la cultura en cada contexto y momento histórico. Es, por tanto, una sexualidad imaginada.

REFERENCIAS

- APA (1995). Trastornos sexuales y de la identidad sexual. En P. Pichot (coord.), *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (pp. 505-551). Barcelona, España: Masson.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Madrid, España: Anagrama.
- Fernández, M., Guerra, P. y Díaz M. (2014). La disforia de género en la infancia en las clasificaciones diagnósticas. *Revista Iberoamericana de Psicopatología* (110), 25-35.
- Lamas, M. (1997). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-365). México: UNAM-Porrúa.
- Laqueur, T. (1990a). La verdad del modelo de sexo único. En T. Laqueur, *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (pp. 176-193).

- Madrid, España: Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer (*Serie Feminismos*).
- Laqueur, T. (1990b). Vicio solitario, plaga social y taza de té. En T. Laqueur, *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (pp. 385-396). Madrid, España: Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer (*Serie Feminismos*).
- ONU (2016). Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCAnnexessp.pdf>
- Ortiz-Ortega, A. y Pecheny, M. (2010). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Ortega, S. (1988). El discurso teológico de santo Tomás de Aquino sobre el matrimonio, la familia y los comportamientos sexuales. En S. Ortega, *El placer de pecar y el afán de normar. Seminario de Historia de las Mentalidades* (pp. 17-78). México: INAH-Mortiz.
- Rosales, A. L., Flores, A., Villaseñor, M., Pascacio, B. y Allen, B. (2009). *Teaching Sexualities and Gender in Mexican Universities. International Journal of Sexual Health*, 21(4), 296-311. DOI: 10.1080/19317610903344772.
- Rosales, A. L. y Flores, A. (2009). Género y sexualidad en universidades públicas mexicanas. *Revista de Ciencias Sociales, Íconos*, 35, 67-75. Disponible en <http://www.flacso.org.ec/docs/i35leona.pdf>
- Rosales, A. L. (2010a). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México: UPN (*Horizontes Educativos*).
- Rosales, A. L. (2010b). Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidades en instituciones de educación superior en México. En A. L. Lara (coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas* (pp. 237-250). México: UPN/Fundación para la Cultura del Maestro-SNTE/Plaza y Valdés.
- Scott, J. (1997). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG-UNAM.
- UPN (2011). *Agenda Estadística 2011*. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/751-agenda-estadistica-2011>

CAPÍTULO 3

APUNTES PARA UNA MIRADA PSICOSOCIAL EN EL ESTUDIO DE LA SEXUALIDAD: SUS DERIVACIONES EN LA EDUCACIÓN

*Carla Hernández Aguilar**

INTRODUCCIÓN

El estudio de la sexualidad como fenómeno es relativamente reciente en México. La predominancia de las perspectivas biomédicas, epidemiológicas y demográficas han enfatizado un acercamiento al comportamiento sexual humano a partir de estadísticas y criterios normativos, en contraste con algunas de las aportaciones desde las ciencias sociales planteadas de manera más amplia y compleja. En efecto, la información sobre la sexualidad se ha derivado generalmente de estudios psicoanalíticos o de un enfoque biológico; sin embargo, a partir de los estudios del filósofo Michel Foucault (1977) se le ha mirado como una construcción social, es decir, la sexualidad tiene correspondencias con las necesidades, costumbres y creencias dominantes de una sociedad en tiempos y espacios determinados.

* Profesora-investigadora asociada B. Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

El interés por la sexualidad está muy relacionado con la curiosidad que genera en las personas en distintas etapas de la vida, con el placer que produce, con la búsqueda de identidad y con los grupos a los cuales se pertenece. Asimismo, ésta se constituye a través de conocimientos de la vida cotidiana como experiencias, informaciones, conversaciones, modelos de pensamiento, tradiciones, discursos científicos, e incluso, la educación. A partir de la sexualidad pueden discutirse las transformaciones socioculturales que afectan la denominada vida privada y que están íntimamente relacionadas con la concepción de nosotros mismos y de los mecanismos de relación con los demás. Aunado a lo anterior, la sexualidad representa también una forma de pensar el mundo y de otorgarle sentido a la vida social a través de sus concepciones y prácticas.

Lo anterior adquiere sentido si se considera que el mundo contemporáneo parece admirado de la realidad con la que se construye a sí mismo, o al menos así lo aparenta, esto ante la enorme cantidad de información a la que se tiene acceso en la actualidad y a la diversificación de actividades humanas, nuevos gustos y prácticas sociales innovadoras. Hoy en día, a pesar de que temas como la defensa de los derechos humanos, el respeto a la diversidad, la eliminación de la violencia, la equidad de género, el reconocimiento a la diversidad familiar, entre otros, pugnan por un nuevo orden social, continúa el discurso sobre lo “políticamente correcto” en algunas de las agendas políticas, educativas e incluso académicas.

Por ello, en el siglo XXI la sexualidad como reflexión académica, como objeto de consumo y como expresión cultural, constituye importante material de reflexión, al ser un tema vigente desde hace tiempo, en los libros de texto y medios masivos, así como en las agendas del activismo y el discurso político. Lo anterior puede entenderse como una preocupación de la sociedad mexicana y, a su vez, argumentarse como un tema de percepción social.

Ante la diversidad de perspectivas y concepciones teórico-metodológicas y disciplinarias en torno a la sexualidad, el presente trabajo se centra en buscar la articulación entre la psicología social y

los estudios de la sexualidad. La psicología social aborda temáticas relacionales que se despliegan entre las personas (no lo que está dentro de las personas); en ese sentido, tanto la sexualidad como el género son ejes que posibilitan abordar dichas relaciones generalmente matizadas por la diferencia y la desigualdad contextualizadas en un sistema económico y político.

Con respecto a la sexualidad, en este capítulo, en primera instancia, se pretende abordarla desde la mirada psicosocial y sus aportaciones más importantes. En un segundo momento, se reflexiona en torno a la práctica educativa de la sexualidad y sus respectivas concepciones, todas enmarcadas en una corriente de pensamiento contemporáneo que exige inmediatez y urgencia para lograr un cambio sociocultural; a pesar de que la vida sexual de las sociedades está enmarcada en procesos de construcción y transformación en el tiempo, donde la centralidad de la vida cotidiana es fundamental. En este capítulo se recuperan también temáticas desarrolladas por estudiantes universitarios como trabajos de tesis, al igual que información procedente de una universidad, referida a algunas representaciones sociales en torno a la homosexualidad.

Por otro lado, comúnmente se ha planteado a la sexualidad como un problema que debe atenderse para evitar dificultades en sus prácticas, por lo que es importante reconocer el énfasis en su enseñanza. Para ello, se han introducido contenidos de sexualidad en los libros de texto y se han diseñado asignaturas dirigidas a su estudio, con el objetivo de que el alumnado adquiera un sentido de responsabilidad en el ejercicio de su sexualidad. En secundaria, en Ciencias 1, Cívica y Ética 1 y 2 y Asignatura Estatal, hay unidades temáticas; aunque no asignaturas. En lo que respecta a la educación superior, hasta donde se sabe, en programas educativos de licenciaturas como Derecho, Medicina, Trabajo Social, Psicología y Sociología, no se han diseñado aún asignaturas sobre sexualidad, aunque hay contenidos en algunas materias obligatorias y existen cursos optativos. A nivel de posgrado existen pocos cursos, muchos de ellos se caracterizan por el predominio del modelo clínico. En

ese sentido, el reconocimiento y la importancia de la sexualidad como objeto de estudio, así como la relevancia de la educación en este ámbito es clara: se considera que es un asunto que está siendo atendido.

No obstante, los valores, las representaciones, las creencias y las percepciones constituidas a lo largo de los siglos en México y reproducidas a través de agencias socializadoras, han propiciado que la mayoría de prejuicios y censuras prevalezcan. Reconocer a la sexualidad y al género como construcciones sociales, con su historicidad, prácticas y discursos, y a la educación como un proceso de socialización, significa cuestionar también la práctica educativa de la sexualidad. Habrá que pensar la educación de la sexualidad como un instrumento de transformación más que uno que reproduce y legitima las desigualdades.

UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS DE LA SEXUALIDAD

Si bien la medicina y el psicoanálisis han contribuido al estudio de la sexualidad, ambos campos de conocimiento tienen objetos de estudio más amplios. La sexología es la única disciplina reconocida que tiene como objeto de estudio “propio” a la sexualidad. No obstante, en la actualidad el centro de interés radica en los aspectos fisiológicos, anatómicos y patológicos, que predominan desde los enfoques sexológico y biomédico (Rosales, 2011). En contraste, disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología social se han interesado en el estudio de la sexualidad desde otra mirada, y han hecho aportaciones teóricas para la comprensión de la sexualidad como una construcción sociocultural.

Sin embargo, pensar la sexualidad desde la diversidad de perspectivas de las ciencias sociales continúa siendo un reto. A pesar de las coincidencias entre autores en cuanto a que se trata de una construcción social (Weeks, 1998), han sido múltiples los intentos por conceptualizarla desde diferentes reflexiones teóricas: psicoanalítica,

sociológica, antropológica, biológica, así como perspectivas: legal, conductual y sistémica (Rubio, 1994).

Los primeros acercamientos al estudio de las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad en México durante los años ochenta y noventa, se caracterizaron por las encuestas por muestreo de corte epidemiológico y sociodemográfico de los comportamientos reproductivos y anticonceptivos a fin de detectar conductas sexuales en jóvenes y prácticas de riesgo de transmisión de VIH (Szasz, 1998). La indagación sobre la sexualidad estaba enmarcada por una apreciación biomédica especializada en la cuantificación y la caracterización de los comportamientos; sin embargo, muy pronto quedaron expuestas las aparentes incongruencias entre los deseos, intereses, necesidades de las personas y las prácticas sexuales que las personas declaran tener, en relación con las desigualdades sociales y las relaciones de poder que permeaban a las mismas (Szasz, 1998).

A partir de lo anterior, algunos estudiosos de las ciencias sociales iniciaron el estudio de la sexualidad en México desde la subjetividad de los actores sociales y a partir de las relaciones sociales y las instituciones involucradas en su configuración; considerando a estos aspectos como relevantes para el reconocimiento de la diversidad de prácticas sobre la sexualidad existentes en distintos grupos humanos. Esta perspectiva de investigación sostiene que la sexualidad es una construcción sociocultural e histórica que se transforma según la época, la región, la cultura, el género, la etnia, la clase social. Los autores de esta corriente centraron su interés en la búsqueda de significados sobre la sexualidad establecidos en diferentes culturas, las cuales organizan y dan sentido a las experiencias subjetivas y colectivas, a la vez que construyen identidades, ideologías y normas (Weeks, 1998). En esta perspectiva, la atención se centra en los vínculos entre comportamientos sexuales, relaciones, asimetrías, poder, discursos y silencios que norman y le dan sentido a estos comportamientos.

Diversos autores han coincidido en que al emerger la sexualidad en un lugar central de los discursos públicos y del campo de la

salud sexual y reproductiva, los debates sobre la transformación de las sexualidades, como objeto de reflexión actual, adquieren sentido (Szasz, 1998). Para comprender este nuevo enfoque del estudio de la sexualidad, debe considerarse el cambio de paradigma en la demografía y en las conferencias organizadas por las Naciones Unidas durante la década de los noventa: la Conferencia de Derechos Humanos, Viena, 1993; Población y Desarrollo, El Cairo, 1994; y la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer, Pekín, 1995 (Ortiz-Ortega, 2009). Se observa que en todas ellas se pretende destacar el tránsito de las implicaciones sociodemográficas y epidemiológicas de la sexualidad como objeto de estudio, a los significados expresados a través de las relaciones desiguales y las limitaciones en el bienestar de la sexualidad.

En consecuencia, muchas investigaciones se caracterizaron por el entrecruzamiento entre la esfera pública y privada en torno a la sexualidad y la reproducción, además de que enfatizaron la necesidad de comprender cómo las prácticas y los discursos influyen en la construcción del deseo sexual, el acceso a los servicios, las construcciones subjetivas del derecho, la construcción social de lo femenino y lo masculino, las relaciones de poder y el ejercicio desigual de la sexualidad en diversos grupos. En México, autores representativos de este enfoque son: Minello (1995), Amuchástegui (1994), Rivas (1994), Figueroa (1993), Liguori (1995), Rodríguez *et al.* (1995), Martina (1995), cuyos trabajos están expuestos en el texto *Sexualidades en México* (Szasz y Lerner, 1998). Asimismo, se ha reconocido la importancia de los estudios históricos sobre sexualidad en México, especialmente aquellos sobre las prácticas sexuales de los pueblos mesoamericanos precolombinos (Dávalos, 2002), además de temas como la reconstrucción y la transgresión de sus normas; o bien, la normatividad eclesíastica y civil durante el periodo colonial. Tal es el caso de Enrique Dávalos (2002), Marcela Dávalos (1994), Gruzinski (1988), Haliczzer (1998), e incluso en culturas indígenas y rurales (Rosales, 2009). Todos ellos tratan aspectos relevantes en la conformación y transformación del pensamiento social de una época.

Desde esta perspectiva, el estudio de la sexualidad intenta comprender ciertos procesos a través de los cuales individuos y grupos sociales han desplegado expresiones de conformidad e innovación en medio de la tensión de las normas convencionales, las nuevas legalidades y realidades sociales. Para ello, ha sido necesaria una mirada renovada a lo que ocurre en las dimensiones individual y social, espacio en donde se construyen nuevas identidades, se desenvuelven las relaciones de género, se ejercen los derechos y se constituyen arreglos familiares diversos. De ahí la importancia de educar y transformar respecto al ejercicio de la sexualidad en sus diferentes dimensiones como el placer, la reproducción, el género, los afectos y el ejercicio del poder. No obstante, debe aclararse que no se trata sólo de establecer puentes entre los componentes considerados “clásicos” de la salud sexual y reproductiva con los derechos sexuales y reproductivos, sino considerar la construcción de identidades desde la diversidad sexual y genérica dentro de nuevos desarrollos conceptuales, metodológicos y pedagógicos para investigar y enseñar sobre la construcción social de las sexualidades, la reproducción (es) y los derechos (Ortiz-Ortega, 2009).

Como puede apreciarse, el compromiso por la consolidación del reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como referencia de una renovada relación entre el Estado y la sociedad civil está presente. Numerosas investigaciones interdisciplinarias relacionadas con la construcción sociocultural del género, las sexualidades, los derechos sexuales, la salud sexual y reproductiva, realizadas específicamente en el ámbito académico latinoamericano pueden dar cuenta de ello. Al respecto, Ortiz-Ortega y Rosales (2009) no sólo proponen superar cualquier enfoque basado en comportamientos individuales o bajo una perspectiva medicalizadora que considera que lo que ocurre en el terreno de las sexualidades y la reproducción es esencialmente un fenómeno biológico; también argumentan la necesidad de dar cuenta de cómo las relaciones sociales construyen las prácticas, los discursos y políticas en el (los) terreno (s) de las sexualidad (es), aspecto que puede apreciarse en

investigaciones sobre atención a la violencia sexual (Schiavon, Ortiz, Ubaldi y Troncoso, 2009), sexualidades e identidades de género en mujeres indígenas (Rosales, 2009), homomaternidades y monoparentalidades (Haces, 2009), erotismo y placer (Rodríguez, 2009), percepciones de la calidad de la atención médica en mujeres embarazadas (Camarena, 2009), y en otros estudios que versan sobre la sexualidad de migrantes mexicanos (Salgado en Szasz y Lerner, 1998), así como dilemas de la actividad sexual femenina (Amuchástegui en Szasz y Lerner, 1998).

En esta línea de investigación, no sólo los trabajos anteriormente mencionados representan un conjunto de reflexiones teórico-metodológicas para el estudio de la sexualidad como un objeto socialmente construido, también cuestionan la visión normalizadora de la sexualidad y la universalidad de las construcciones. Para Ortiz-Ortega y Rosales (2009), el estudio de las sexualidades y las reproducciones requiere ser desmedicalizado, desnaturalizado y su análisis orientado más allá del tratamiento psicológico, médico o el de la moral dominante, a fin de ofrecer desde diversas perspectivas a problemas sociales que incluso promuevan el debate académico con respecto al reconocimiento de la diversidad familiar, el diseño de políticas públicas respetuosas de las garantías individuales y los derechos humanos, y que coadyuven a la revisión de la actuación educativa.

LA SEXUALIDAD COMO CATEGORÍA EN PSICOLOGÍA

Una vez señalada la diversidad de perspectivas en cuanto al estudio de la sexualidad, resulta pertinente exponer una revisión de la investigación de la sexualidad desarrollada por la psicología para conocer los alcances de su producción y encontrar el eje conductor que opera en cada uno de sus contextos. Una forma de iniciar es plantear preguntas acerca de los sustratos psicológicos, dentro del estudio de la sexualidad: ¿cómo ve la psicología la sexualidad?, ¿qué es lo psicológico de la sexualidad?

Entre las definiciones características de esta aproximación figuran: “la sexualidad es el conjunto de características biológicas, psicológicas y socioculturales que nos permiten comprender el mundo y vivirlo a través de nuestro ser como hombres y mujeres” (Monroy, 1994, p. 344). De igual manera, Baumeister (2001, p. 3) indica que, para la psicología, la sexualidad es “una función natural, biológica y con determinantes evolutivos”.¹ En otras palabras, la apreciación psicológica de la sexualidad refiere que ésta es una característica innata e instintiva, que puede tener alteraciones y que cuenta con ciertos patrones de expresión.

Para Monroy (1994), la sexualidad está constituida por tres diferentes dimensiones que interactúan en todos los planos de nuestra vida: *a*) biológica: conjunto de características anatómicas y fisiológicas que nos diferencian en femenino y masculino para asegurar la reproducción relacionadas con el desarrollo sexual, el deseo y la respuesta sexual; *b*) psicológica: entendida como comportamiento sexual, normalidad y anormalidad, orientación sexual; y *c*) cultural: influencias sociales y culturales moldean la manifestación del sexo biológico, actitudes, roles de género y guiones sexuales para lograr la convivencia social a través de normas y valores (Monroy, 1994). Este planteamiento considera que las tres dimensiones se presentan de forma conjunta en hombres y mujeres e influyen directamente en su desarrollo, ejercicio y experiencia de la sexualidad. Se argumenta que tanto la sexualidad como las personas poseen una dimensión biopsicosocial y que el desarrollo sexual acontece en etapas evolutivas; sin embargo, el énfasis se centra en el individuo como unidad de análisis.

En la perspectiva psicológica han influido tres teorías clásicas, las cuales han intentado ofrecer una explicación acerca del proceso de desarrollo de la sexualidad: *a*) la teoría psicoanalítica que plantea la resolución del Edipo y la identidad con el progenitor del

¹ Traducción libre de la autora: “sexuality as an innate part of the human being, emphasizing, biological and evolutionary determinants” (Baumeister, 2001, p. 3).

mismo sexo para el establecimiento de la identidad sexual; *b*) la teoría del aprendizaje social centrada en la distinción de diferentes patrones de conductas sexuales tipificadas a fin de generalizar posteriormente estos aprendizajes a situaciones nuevas; y *c*) la teoría cognitiva en la que se considera a las estructuras cognitivas como las responsables de la evolución sexual, por lo que todo juicio cognitivo que el sujeto hace respecto al hecho de ser niño o niña es fundamental. La predominancia del modelo sobre el procesamiento de la información, en los años ochenta, aportó también el concepto de “esquema” para explicar la adquisición de la identidad y de los roles de género en función del grado en que se organiza la experiencia, de acuerdo con diferentes categorías.

Como puede verse, las conceptualizaciones acerca de la sexualidad en la psicología no posibilitan efectuar un análisis de género, es más, ni siquiera pueden verse como una categoría relacional que se despliega en la cotidianidad en conflicto permanente. Por consiguiente, las relaciones de poder construidas tampoco son cuestionadas, lo cual enfatiza los aspectos centrados en la conducta individual y en la visión enfocada en la biología relacionadas con el desarrollo y expresión de la sexualidad.

Para ilustrar las temáticas de interés en sexualidad, se consultaron tesis de estudiantes de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde 1980 a la fecha.

De acuerdo con la tabla siguiente, los intereses que han guiado el estudio de la relación entre sexualidad y psicología que pueden apreciarse son: 1) las perspectivas enfocadas a la educación de la sexualidad, casi siempre desde la promoción y prevención, bajo el supuesto de incluir los nuevos temas, la innovación de estrategias y los mejores materiales para persuadir con respecto a la toma de decisiones adecuadas; 2) el estudio y cambio de las actitudes frente a la sexualidad (conocimientos, anticonceptivos, homosexualidad); 3) autoestima, autoconcepto y asertividad relacionados con el ejercicio de la sexualidad; 4) sexualidad y discapacidad; 5) sexualidad,

Temas relacionados con la sexualidad en las tesis de licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM de 1980 a la fecha

1980	1990	2000	2010
<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidad y discapacidad. - Educación sexual. - Evaluación de programas de educación sexual. - Medición de actitudes. - Estrategias grupales para el aprendizaje de la sexualidad. - Conocimientos sobre sexualidad. - Perspectivas filosófica, histórica y psicosocial de la sexualidad. - Sexualidad y adolescencia. - Aspectos socioculturales sexualidad femenina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidad y sida. - Socialización de la sexualidad y libros de texto. - Evaluación de conocimientos docentes sobre sexualidad. - Educación sexual (programas, talleres y manuales). - Prevención de salud mujeres. - Adolescencia y sexualidad. - Actitudes hacia la sexualidad y anticoncepción. - Atribuciones y sexualidad. - Percepción de la sexualidad en instituciones religiosas. - Autoconcepto, autoestima, asertividad y sexualidad. - Enfermedad, discapacidad, estilos de afrontamiento y sexualidad. - Climaterio y sexualidad. - Conceptos y significados de sexualidad. - Satisfacción marital y sexualidad. - Escritos de mujeres mexicanas con respecto a su sexualidad (1979-1992). - Relación padres, hijos y sexualidad. - Sexualidad femenina y el vínculo con la madre. - Concepto sexualidad en Freud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, evaluación y aplicación de programas y talleres de sexualidad. - Formación y desempeño profesional del egresado y sexualidad. - Revisión programas educativos y elaboración de instrumentos sobre sexualidad. - Cambio de actitudes y modificación de conocimientos. - Enuresis y sexualidad. - Autoestima y autoconcepto. - Sexualidad en comunidad mazahua. - Culpa, vergüenza y sexualidad. - Sexualidad y climaterio. - Estudios comparativos (homosexuales y heterosexuales). - Sexualidad y vejez con perspectiva de género. - Repercusiones del abuso sexual. - Educación sexual (talleres, sensibilización, materiales educativos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de materiales educativos. - Enseñanza de la sexualidad y discapacidad. - Cuerpo, sexualidad y poder. - Programas y talleres de sexualidad. - Mitos y creencias en la comunicación de la sexualidad entre padres e hijos. - Construcción social de la sexualidad. - Autoconcepto y sexualidad. - Sexualidad en pacientes histerectomizadas. - Prácticas y costumbres sexuales en indígenas zoques. - Sexualidad y doble moral. - Actitudes hacia la sexualidad. - Representación social y ejercicio de la sexualidad.

procesos de enfermedad y cambios propios del curso vital; 6) la relación entre padres e hijos; y 7) la sexualidad como construcción social.

La perspectiva biomédica de la sexualidad está presente en algunos de los trabajos alusivos a las transformaciones corporales a lo largo del curso vital y a las encuestas con respecto a la edad de iniciación y el número de parejas sexuales. En contraste, llama la atención que a pesar del auge actual de la perspectiva de los derechos humanos (derechos sexuales y reproductivos) no haya un impacto aún en los trabajos, a pesar de que algunos de ellos, principalmente en los pocos escritos bajo la concepción de la construcción social de la sexualidad, mencionan la generación de leyes y normas a favor de la igualdad y la equidad.

Se puede decir que en el campo de la psicología la sexualidad ha sido estudiada con una visión individual y esencialista. Tanto los componentes fisiológicos, hormonales y anatómicos tienen aún demasiado peso; por consiguiente, las explicaciones sobre la sexualidad suelen caer en el simplismo o en el autoritarismo, sin dar cabida a la existencia de un amplio repertorio de experiencias y vivencias sexuales.

Por tanto, entre dicotomías y clasificaciones, la frase “no hay nada más moderno que la psicología” adquiere sentido; puede decirse que a pesar del gran interés en esta perspectiva el campo de la sexualidad es débil teóricamente, especialmente porque los trabajos consultados en su mayoría expusieron datos duros estadísticos sin discusión, muchas veces en condiciones lejanas a la realidad cotidiana, o con muy poca reflexión de su significado teórico. En el peor de los casos, se pasa inmediatamente a la acción, a un decidido propósito de intervenir.

MIRADAS PSICOSOCIALES Y EL ESTUDIO DE LA SEXUALIDAD

El trabajo experimental de Wilhelm Wundt en Leipzig y su obra *Psicología de los pueblos* sirven como referente para exponer las diferentes formas de pensar la psicología social, en el siglo XX fueron tres: 1) la psicología colectiva (interesada por el orden, la imitación, la sugestión, la opinión, la conversación, la comunicación, la mente grupal, las multitudes, los públicos, la afectividad); 2) la psicología social (la psicología social como ciencia de la cultura, el estudio de los procesos psicológicos no pueden hacerse de forma individual y fuera de contexto, cuestionar la dicotomía individuo sociedad, el acto social como lo fundante de lo social, no la interacción); y 3) la psicología social individual (que se concibió como parte de la psicología general).

No obstante los sucesos de la época, el predominio de ciertos paradigmas sobre otros y la necesidad de la psicología por ser reconocida como ciencia, contribuyeron a la preeminencia de la perspectiva experimental y, con ello, no sólo se excluyeron otros paradigmas del escenario académico, sino que también los discursos disciplinares tomaron ciertas formas y dejaron de lado a otras, tal como sucedió con la “desaparición” de la psicología colectiva. Fue así como el propio desenvolvimiento histórico de la psicología social manifestó diferentes tendencias que dieron luz a que se conformaran dos grandes tradiciones de pensamiento: la psicología social psicológica, conocida como norteamericana, y la psicología social sociológica, conocida como europea (Álvaro, 2003). Las dos tradiciones han enriquecido a la psicología social, aunque cabe aclarar que la división entre ambas escuelas de pensamiento está en función de sus planteamientos teórico-metodológicos y no en sus aspectos geográficos.

Antes de abordar las tradiciones de pensamiento señaladas anteriormente, es preciso revisar las ideas de Tirado (en Ibañez, 1992) en cuanto a que la psicología social rompe con la asunción de ser “¡la disciplina que se ocupa de procesos que tienen que ver

esencialmente con el individuo y su psique!” (Tirado en Ibañez, 1992, p. 13) y argumenta:

Hay una multitud de definiciones sobre su objeto de análisis: algunas enfatizan la necesidad de buscar las causas del comportamiento y del pensamiento de los individuos en situaciones sociales concretas, otras plantean que la materia es la ciencia del conflicto entre individuo y sociedad, y también las hay quienes postulan que el objeto de la Psicología social está en los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación (Tirado en Ibañez, 1992, p. 14).

En coincidencia con el autor, todas las definiciones comparten una preocupación en común: mostrar los marcos sociales y culturales que tienen los fenómenos psicológicos. Se puede afirmar que “la psicología social estudia cómo los procesos psicológicos y las acciones, relaciones, interacciones, etcétera de nuestra vida cotidiana se tienen que concebir y analizar dentro de los marcos sociales y culturales en los que siempre se dan (Tirado en Ibañez, 1992), y agrega, “la psicología social se constituye como un corpus de saber, que proporciona una dimensión sociocultural a todos estos fenómenos que consideramos habitualmente psicológicos, individuales e ‘intrapsíquicos” (Tirado en Ibañez, 1992, p. 14). En ese sentido, queda claro que la psicología social no es una rama de la psicología, sino que se trata de una disciplina con historia e identidad propia; cuando se habla de lo psicosocial, no se hace referencia a un campo disciplinario con límites rígidos como tampoco a un objeto de estudio en particular, lo psicosocial es una aproximación, una forma de mirar y cualquier tema puede ser abordado bajo esta perspectiva. En este caso, la sexualidad.

La psicología social, dice Fernández:

... es la historia de un estilo de pensamiento que arranca a partir de una serie de intuiciones raras y sutiles, como la de los pensamientos compartidos, la interacción, la realidad simbólica; es la historia de una corriente psíquica intersubjetiva que flota como aire entre las personas que habitan el mundo cotidiano (Fernández, 1994, p. 11).

En la historia de la psicología social, agrega el autor, se sigue insistiendo en una forma de pensamiento que vea lo social como psicológico y a lo psicológico como social. Asimismo, pretende mostrar que hay una gama de realidades que no se puede entender desde ninguna parte, ni de la sociología, ni de la filosofía, ni de la psicología individual, y que hay una disciplina que se llama psicología social que es capaz de comprenderla (Fernández, 1994). A lo anteriormente expuesto, puede agregarse lo dicho por Navalles:

La mayor originalidad de la psicología social proviene de los escenarios que ha recorrido y con los cuales en ocasiones ha coincidido, y que a veces con estos mismos ha colisionado; por ejemplo, entre lo discursivo donde todo es lenguaje, posturas y conteo de palabras, y lo experimental donde todo es comportamiento medible y cuantificable, yendo de lo multitudinario a lo grupal, transitando entre lo histórico, lo dialéctico, lo positivo, lo racial y lo espiritual (Navalles, 2012, p. 77).

Después de este análisis sobre el objeto de esta disciplina, la pregunta es ¿cómo ve la psicología social la sexualidad?, ¿qué ha dicho la psicología social en torno a la sexualidad?, ¿qué es lo psicosocial de la sexualidad? Ante la indefinición del objeto de estudio de la psicología social, Doise (1983) propone diversos niveles de explicación de la realidad psicosocial (individual, interpersonal, grupal, societal) como articulación de lo psicológico y de lo sociológico en la dinámica de la interacción social. Es decir, su propuesta se centra en cómo los procesos psicosociales constituyen lo individual a partir de lo social y de lo social a partir de lo individual. Es así como pueden identificarse, como ya se mencionó, dos grandes tradiciones de pensamiento en psicología social: la psicología social psicológica, la cual tomó a las actitudes y a las opiniones como representativas del campo de estudio, además de darle primacía a las manifestaciones del sujeto que son posibles de medir y cuantificar; y, por otro lado, la psicología social sociológica que propone una ruptura con la concepción gnoseológica de la escuela de psicología social

psicológica al ofrecer la alternativa del *alter*, las representaciones sociales que unen al sujeto y al objeto en interacción.

Ambas escuelas han hecho aportaciones, aunque ha sido la psicología social psicológica la que ha tenido mayor auge en la investigación psicosocial de la sexualidad.

Psicología social psicológica

La psicología social psicológica, considerada como la psicología social hegemónica, ha dotado a la sexualidad de una dimensión que hace posible su estudio como fenómeno social. Desde esta perspectiva, la concepción de la sexualidad como “un conjunto de patrones grupales en los cuales la gente participa de manera conjunta bajo la influencia de la presión social y como forma de relacionarse entre sí”,² fue adquiriendo paulatinamente dicha peculiaridad al relacionarse con temas como las actitudes, las opiniones, la influencia, el prejuicio, la atribución, la agresión, la toma de decisiones.

Dicha aproximación se caracteriza por la existencia de procedimientos experimentales para estudiar los procesos cognitivos, los temas están organizados más por áreas de contenido que por concepción teórica, hay una preferencia por las teorías de alcance medio con énfasis en las áreas aplicadas. El estudio de las actitudes y las opiniones han sido el estandarte de esta tradición psicosocial. Su fundamentación epistemológica parte de la relación heterogénea que se da entre el sujeto y el objeto, dándole mayor importancia al estudio del individuo. Al dejar de lado al objeto, se priorizan las manifestaciones del sujeto, comportamientos, actitudes, opiniones, viables de medir y cuantificar. Se asume que el conocimiento es reflejo o copia de lo que se mida del sujeto individual.

² Traducción libre de la autora: “As a group of behavior patterns that people engage in together, under the influence of social pressures, and indeed as ways that people relate to one another” (Baumeister, 2001, p. 1).

El objetivo primordial de la investigación en sexualidad ha sido obtener información sobre las “causas e interrelaciones asociadas a una serie de acciones” (Pick y Díaz Loving, 1994, p. 77). La investigación exploratoria ha indagado conceptos, fenómenos e indicadores que deben incluirse en el desarrollo de la investigación; en el área de la sexualidad puede citarse la búsqueda del significado semántico de los conceptos de noviazgo, matrimonio e infidelidad (Pick, Givaudan y Díaz Loving, 1994) para construir hipótesis e instrumentos de medición. En cuanto a las modalidades de investigación, la de corte epidemiológico busca las características generales e incidencias de un fenómeno en cuestión en una población, expone con qué frecuencia, cuántos y quiénes practican ciertos patrones de conducta, mas no responde a los cómo ni los por qué de los fenómenos. Las encuestas de opinión sobre educación sexual y la incidencia de conductas de riesgo (Pick y Díaz Loving, 1994) representan lo anterior, mientras que la investigación correlacional da cuenta del grado de asociación entre variables; ejemplo de ello es la relación positiva entre presencia de embarazos en la adolescencia y en el que en varios miembros de la familia se haya mostrado el mismo patrón durante la adolescencia (Pick y Díaz Loving, 1994).

Por otro lado, los estudios diagnósticos pretenden definir las características de un grupo o población a fin de planear y trabajar algún programa (Pick y Díaz Loving, 1994). Su objetivo es predecir determinantes y antecedentes de la formación de actitudes, adquisición de conocimientos o ejecución de conductas particulares a partir de variables como socialización, normas, percepción, atribución y motivación, que son identificados, clasificados, medidos o manipulados, con el fin de evaluar su impacto en las variables sexuales de interés. Los tipos de análisis estadísticos confirman hipótesis con modelos predictivos, lo que permite considerar la interacción entre diferentes variables y proporciona resultados más detallados. Tal es el caso de los estudios realizados para evaluar el modelo de acción razonada de Fishbein y Ajzen como predictor de uso del condón

en trabajadores del Estado (Díaz Loving en Pick, Givaudan y Díaz Loving, 1994), en los cuales se encuentran coeficientes de determinación que indican que parte de la varianza de dicha conducta es predicha por las variables incluidas en el modelo que son: intención conductual, norma subjetiva, actitud hacia la conducta. En este caso, se expone que la actitud hacia la conducta por parte de las mujeres es más importante al referirse a sus relaciones con parejas ocasionales y que la norma subjetiva, lo que piensan otras personas importantes para ellas, se vuelve más significativa cuando se refiere al uso del condón con la pareja regular. Finalmente, la investigación evaluativa es indispensable para determinar qué acciones tomar en el campo de la sexualidad.

Entre los temas que han emergido en torno a la investigación psicosocial en sexualidad, desde la perspectiva de la psicología social psicológica pueden mencionarse: la actitud de los padres sobre la educación sexual en la familia, patrones de conducta relacionados con el ejercicio de la sexualidad, la influencia de los amigos, los modelos de roles sexuales, las instituciones incluyendo las escuelas, los medios de comunicación sobre la adquisición y transmisión de conocimientos, así como también el estudio de las actitudes hacia el comportamiento sexual fundamentado en los trabajos de Fishbein y Ajzen acerca de cómo los conocimientos determinan las actitudes y cómo éstas, a su vez, influyen en las intenciones y en la conducta. Otros ejemplos son la influencia del contexto sociocultural en las actitudes con respecto a la maternidad, el inicio de las relaciones sexuales, estudios sobre infidelidad y satisfacción marital (Fishbein y Ajzen citados por Pick y Díaz Loving, 1994).

Entre las críticas a la psicología social psicológica destacan su etnocentrismo occidental y las correlaciones entre matrimonio heterosexual y reproducción, a través de conceptos como “premarital”, “extramarital”, entre otros (Baumeister, 2001), excluyendo otras expresiones de la sexualidad. Los objetivos de esta perspectiva giran en torno a predecir modelos de tipo cuantitativo basados en conductas observables o constructos medibles (autoestima,

actitudes, asertividad, receptividad sexual [Baumeister, 2001]), los resultados suelen presentarse en porcentajes y correlaciones con gran tendencia a mostrar resultados diferenciales para hombres y mujeres, aunque sin hacer una lectura desde la perspectiva de género. En suma, la psicología social psicológica, según Baumeister (2001), a pesar de proponer una visión más social, continúa otorgando importancia a los factores biológicos del comportamiento, tal como puede apreciarse en su argumentación sobre que las diferencias de sexo en el tema de los celos se deben a aspectos evolutivos, fisiológicos y psicológicos. Si bien en su análisis incluye diversos factores importantes, presenta una perspectiva fragmentada de la sexualidad.

Psicología social sociológica

Los fundamentos epistemológicos de esta escuela de pensamiento proponen una ruptura con la concepción gnoseológica de la psicología social psicológica. El conocimiento psicosocial es producto de la interacción entre sujeto y representación por medio de la conceptualización, influenciada, a su vez, por la percepción que hay entre el objeto y la representación social. En ese sentido, la sexualidad puede concebirse como: “un atributo histórico de los sujetos, de la sociedad y de las culturas”, ya que está implicada en las relaciones que establecen, en sus estructuras, en sus instituciones y en la vida cotidiana. Por su contenido simbólico y la fuerza que éste ejerce sobre los sujetos, podemos decir que la sexualidad forma parte central en el complejo fenómeno de la “hominización” (García, 2007, p. 109).

Como planteamiento, la psicología social sociológica rescata el origen social de las ideas al asumir que todo conocimiento se edifica y se comparte en sociedad, enfatizando el plano interpersonal y no intraindividual. Es a partir de la interacción social de lo que pasa entre las personas como se origina el material psíquico con el cual

los seres humanos orientan sus acciones. En otras palabras, los seres humanos perciben y entienden el mundo gracias a las relaciones con los grupos, la cultura y la sociedad en la que se insertan.

La psicología social sociológica está basada en la interacción simbólica y en teorías de largo alcance que tratan de explicar la relación entre las personas. Sus áreas clave son los papeles sociales, los procesos psicosociales como la interacción, la socialización y la comunicación, el *self* o noción de sí mismo, el lenguaje y la conducta colectiva. Todos ellos temas centrales para el estudio de la interacción simbólica. Mientras que la otra escuela de pensamiento psicosocial, la psicología social psicológica, se centra en procesos individuales (actitud, cognición social y percepción), en la psicología social sociológica la unidad de análisis básica son los grupos. Esta escuela propone comenzar en el contexto social y utilizarlo para explicar la conducta individual, las diferencias individuales están atribuidas a las diferencias entre los grupos y entre las culturas de referencia. Como tales, las diferencias se producen no exactamente en las actitudes, sino en la percepción y en la forma en que la gente piensa; el lenguaje y demás procesos simbólicos proporcionan un poderoso instrumento para tratar con las personas y situaciones; los procesos sociopsicológicos tienen una temporalidad y no son universales; el reconocimiento de la centralidad de la vida cotidiana es fundamental como también lo es el que en la psicología social, especialmente en su versión construccionista, se asume la crítica de sí misma. Además de estos dos enfoques de la psicología social, cabe mencionar a la psicología colectiva y a la teoría de las representaciones sociales como perspectivas que aportan información valiosa a los estudios de la sexualidad.

Psicología colectiva

Para Fernández (2006), el nombre con el que empezó la psicología social fue el de psicología colectiva, interesada en las multitudes, la

opinión, la conversación, la comunicación y la mente grupal. A pesar de su “desaparición” del escenario, las valiosas aportaciones de Blondel (1964), Halbwachs (2004) y otros autores, la encarnan como una tradición de pensamiento. Es hasta 1994, cuando en México, Fernández (1994) la recupera. Si bien este no es el espacio para desarrollar ampliamente el tema, se hará referencia a algunos de sus conceptos: 1) la concepción de la sociedad como entidad psíquica y el interés en el estudio del pensamiento de la misma; 2) el pensamiento de la sociedad como entidad total que se desarrolla y transforma, no mediante cambios internos, sino a lo largo del tiempo, por tanto, la realidad psicológica es forzosamente histórica; 3) el énfasis interactivo de la sociedad permite una psicología pública; y 4) el pensamiento de la sociedad está hecho de formas lo cual la hace una psicología estética. El pensamiento de la sociedad no puede ser necesariamente racional, ni conceptual, aquí se asume que es afectivo. La afectividad como forma de pensamiento, de acuerdo con Fernández:

El tipo de objeto que le parece corresponder a la psicología colectiva es el de un pensamiento muy largo y muy lento, que tarda años y siglos en gestarse y cambiar, y que, por lo tanto, desde el punto de vista de un solo momento dado, no parece ni que se mueva ni que exista: el pensamiento que estudia la psicología colectiva es de la tradición y la memoria, de las rutinas y las costumbres, de alguien que no vive sesenta años, sino siete siglos, como lo es, concretamente, el tejido de la vida cotidiana [...] Esa continuidad de pensamiento es lo que estudia la Psicología colectiva (Fernández, 1994, p. 10).

En otras palabras, la psicología colectiva se interesa, entre otras cosas, en explicar el proceso de transformación de la sociedad. Para ello, utiliza todos los elementos simbólicos relevantes para ésta, ya que todos los elementos que una sociedad contiene durante su proceso intersubjetivo de transformación son comunicables.

Hablar de percepción, pensamiento, memoria, afectividad, lenguaje, en esta tradición, implica considerar que estos no son individuales ni que están dentro de la cabeza de las personas; por

consiguiente, se aprende a ser, a percibir, a pensar, a hablar, a recordar, a olvidar, e incluso, a amar en sociedad. Cabe aclarar que el concepto de percepción no es el empleado por la psicología dominante que hace referencia a los sentidos y formas de los objetos, a pesar de que la percepción social nos inserta en el mundo de los significados. Para Blondel (1964), el significado se despliega en el lenguaje que la expresa. Gracias a ellos, se puede interpretar el mundo en un momento histórico, tiempo y lugar. En ese mismo sentido, Fernández (2006) afirma que la percepción es social; su formación depende del lenguaje. Es decir, toda percepción de un objeto es denominación del mismo, y su inserción como objeto percibido —en un sistema organizado de representaciones que expresan una visión del mundo— no es concebida ni instaurada por el individuo, sino por las colectividades a las que se pertenece. Blondel (1964) denomina “genérica” a esta percepción, ya que sólo es posible en función del contexto que impone a los individuos de manera inmediata, en su forma de leer y comprender las palabras. Como tal, supone la intervención de la inteligencia al ir más allá de percibir formas y texturas. Sitúa a los objetos en el género en el que pertenecen, en cuadros de experiencia a fin de dar comprensión y sentido a los objetos. Se trata de una percepción relacionada a un sistema común de significados.

Para la psicología colectiva, el estudio de la sexualidad, desde la percepción social, radica en cómo es que miembros de una colectividad aprenden a percibir la realidad a través de un proceso cultural y los significados, las representaciones y las actitudes son transmitidas y compartidas por su medio social a través de las interacciones con otras personas. Siguiendo esta idea, es posible explorar en el pensamiento de un grupo dicha percepción social respecto al tema de la sexualidad. Hablar de ésta desde la percepción social, tal y como lo exponen Blondel (1964) y Fernández (1994), permite conocer el sentido que un grupo le da al término sexualidad y la comprensión que tienen de la misma, así como la manera en que la significan; por ejemplo, que la percepción que tiene un grupo de

adolescentes respecto a la sexualidad es una construcción social que limita su desempeño personal e intensifica la diferenciación sexual y en consecuencia los roles de género (Villanueva, 2012). Finalmente, es importante incorporar a estas reflexiones la recuperación de la memoria comunicativa en México con respecto a la discusión del género propuesta por Rodríguez (2012). Para el autor, la memoria comunicativa puede entenderse como aquello del pasado que quedó como residuo en la comunicación y que permite explicar ciertas lagunas, así como el ejercicio del olvido. A partir de la exposición de tres episodios del porfiriato, Rodríguez (2012) refiere que la mujer del siglo XIX no fue el único agente social de discriminación pese a sí haber sido el sujeto más representativo de la estigmatización social.

No obstante, según el autor, el ejemplo que permite ver en negativo el concepto de mujer en el porfiriato es constituido curiosamente por hombres; en específico, el grupo de varones más comentado de noviembre de 1901: los famosos 41. Sus excesos, fuente de escándalo, fueron castigados con su envío a las fuerzas militares. De esta manera, el clandestino mundo homosexual fue descubierto y, con ello, se puso en evidencia la noción moderna de homosexualidad en México, bajo un discurso que sostenía la posibilidad de erotismo entre hombres (Buffington en Rodríguez, 2012).

Representaciones sociales

De acuerdo con Fernández (1994), la lectura de Moscovici inicia la última versión de la psicología colectiva refiriéndose especialmente a que la representación social es puntualmente la percepción (Blondel, 1964) y las memorias colectivas (Halbawchs, 2004), donde la categorización del objeto determina su percepción; o bien, donde lo presente se equipara con lo pasado para preservar la continuidad de la realidad. El trabajo del autor representó una alternativa al predominio positivista del conductismo y el cognitivismo. Su tesis

doctoral investigó el impacto del psicoanálisis en el pensamiento de la sociedad francesa a fines del siglo XIX e inicios del XX, y propuso un sentido común “cientificado” debido a la socialización de la ciencia en la población no científica; con ello, asume que la ciencia es parte de nuestra visión de la vida cotidiana. En su trabajo, Moscovici distingue el sentido común o conocimiento de primera mano como un cuerpo de conocimientos producido por los integrantes de un grupo, basado en la tradición y el consenso, sin que haya sido corrompido por la educación; mientras que el conocimiento de segunda mano se deriva de la ciencia. El interés del autor es mostrar cómo una nueva teoría es difundida en una cultura determinada, cómo es transformada en ese proceso y cómo cambia, a su vez, la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo en que vive.

Moscovici propone una concepción de “sociedad pensante” constituida por símbolos que se comunican entre sí; es decir mediante la actividad comunicativa que acontece entre las personas (Fernández, 1994). Como si se tratara de una atmósfera que se recrea a sí misma, se mantiene y se corrige “de memoria” gracias a los mitos, las creencias, las representaciones sociales, mismas que consisten básicamente en que los acontecimientos y objetos extraños que suceden en la realidad sean incorporados, “anclados”, a un nombre, una categoría, un paradigma ya existente y públicamente admitido como válido, el cual le otorga a los objetos extraños una familiaridad gracias a la cual son pensables e imaginables para poder ser proyectados en el mundo, “objetivados” y vistos entonces como realidades que siempre hubieran estado ahí: hacer que lo extraño se vuelva familiar, para lo cual lo que se presenta, se representa (Fernández, 1994).

Dicho de otra forma, para Fernández (1994), la representación social supone la existencia de un pensamiento colectivo, establecido, lento, constituido por lo que es públicamente reconocido como real, ya sean las categorías genéricas, las tradiciones, la estructura social; es decir, lo duradero que al parecer brinda la sensación de un mundo ordenado y con sentido. Por otro lado, hay un pensamiento

rápido en la sociedad constituido por los impactos perceptuales, las conversaciones, las modas, las innovaciones y la dinámica social que tienen en su haber objetos extraños que ocurren.

Lo desconocido, dice Fernández (2006), puede aparecer por todas partes como acontecimientos y choques culturales que no pueden ser conocidos tal cual, debido a que no encajan bien en la estructura de ese pensamiento lento. La función del pensamiento rápido es quitarles su forma desconocida novedosa y acomodarlos en las formas viejas de los objetos reconocidos del pensamiento lento; por consiguiente, se tiene que dar un proceso de transformación simbólica de los objetos extraños para que se ajusten y puedan ser reales en el conocimiento establecido. De esta manera, asegura el autor, “la realidad se crea de ir la conociendo” (Fernández, 1994, p. 193).

Por otro lado, cabe reconocer que la psicología de los pueblos de Wundt influyó notoriamente el pensamiento de Durkheim y sus representaciones colectivas, concepto que fue retomado por Moscovici y por G. H. Mead y el interaccionismo simbólico. En cuanto a las representaciones sociales (Farr, 1984), puede decirse algo similar con respecto a pensamientos pertenecientes a la psicología social, el planteamiento original de actitud de Thomas, la sociología de Durkheim, el interaccionismo simbólico de Mead y la “psicología ingenua” de Heider quien emprendió la defensa del estudio de ésta, entendida como el sistema de conocimientos psicológicos de sentido común que utilizan las personas en la vida cotidiana tanto para explicarse a sí mismos como para entender a los demás y actuar en consecuencia. Sin embargo, cabe diferenciar, por un lado, el énfasis dado a los fenómenos cognitivos y, por el otro, el reconocimiento pleno de la dimensión social en los procesos psicológicos.

A fin de ilustrar lo anterior, se puede contrastar la categorización cognitiva propuesta por Bruner con la categorización social en el sentido de Tajfel, fenómeno íntimamente relacionado con la identidad social definida en términos de pertenencias grupales (en Ibañez, 1992). Para reconocer tal dimensión social, derivada de la crisis de la psicología social en los años setenta, no basta sólo con

considerar el impacto de los factores sociales sobre los procesos psicológicos, ni que estos están en un marco siempre social. Se trata de reconocer la propia construcción social de los procesos psicológicos, ya sea la construcción social de la percepción del yo, de las emociones, de la inteligencia, del déficit e incluso del pensamiento ordinario (Ibañez, 1992).

A fin de comprender qué es una representación social y ante la dificultad que representa definirla, ya que no se trata de una estructura sólida y acabada, se expone la formulación propuesta por Ibañez (1992) a partir de los planteamientos de Denise Jodelet, quien junto con Serge Moscovici, es una de las principales investigadoras al respecto.

Así pues, la noción de representación social... antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, es el conocimiento espontáneo, ingenuo que tanto interesa en la actualidad a las Ciencias Sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo (Jodelet en Ibañez, 1992, p. 172).

Las representaciones sociales se constituyen a partir del fondo cultural común acumulado en la sociedad a lo largo de la historia (Ibañez, 1992) que circula a través de toda la sociedad bajo la forma de creencias, valores, referencias históricas y culturales que conforman

la memoria colectiva e incluso la identidad de la propia sociedad. Según el autor, este trasfondo cultural moldea con fuerza la mentalidad de una época; por consiguiente, las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada, así como en el sistema de creencias y valores que en ella circulan.

Como tales, las representaciones sociales se constituyen en las diversas prácticas sociales relacionadas con las distintas modalidades de la comunicación social, ya sean medios masivos, revistas de divulgación científica y conversaciones cotidianas, todas participan en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia (Jodelet, 1984). Por consiguiente, al estar inmersos en un permanente trasfondo conversacional (Ibañez, 1992), las representaciones sociales no sólo afloran, sino que, a su vez, se constituyen en las conversaciones, aspecto por el cual resulta difícil cuestionar nuestra forma de ver la realidad (Moscovici y Hewstone, 1984), por lo que los grupos a los que se pertenece y el estatus que éstos tengan en la sociedad predisponen a participar en ciertos contextos conversacionales, en lugar de otros, así como a verse expuestos a ciertos contenidos conversacionales, preferentemente, que a otros.

Las representaciones sociales cruzan y se cristalizan a cada momento a través de un gesto, una palabra, un encuentro (Farr, 1984). Los procesos comunicativos están hechos de representaciones sociales; en ese sentido, la teoría de las representaciones sociales supone asumir el fenómeno en cuestión como un hecho social. De modo que si Wundt consideró al lenguaje como catalizador de la relación del hombre con su colectividad y con la cultura como producto, Mead aborda la comunicación como forma de interacción que toma como unidad de análisis al acto social (Gutiérrez y Piña, 2008). Para Mead (1932), el hecho social adquiere esta cualidad en la medida en que surge de los actos sociales, los cuales son un espacio simbólico que va más allá de cualquier interacción de actos individuales; tal como puede ejemplificarse a través de la indagación

realizada por Bautista y Conde (2006) en torno al fenómeno de la prostitución en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Los diferentes actores (prostitutas, clientes, organización de sexoservidoras, proxenetas, entre otros) enfrentan una realidad psicológica que se construye socialmente y no es propia de la naturaleza humana, sino que, a decir de las autoras, se trata de objetivaciones culturales que expresan una cosmovisión propia de la sociedad mexicana compartida por quienes participan en ella y también por quienes no.

La comunicación y la vida cotidiana son los ámbitos de toda representación social; es en la vida cotidiana donde se concretan las formas de pensamiento social. En cuanto al estudio de la sexualidad, las representaciones sociales existen en los respectivos procesos de socialización a partir de los cuales se van comunicando las pautas de comportamiento y normas de conductas sexuales que las sancionan como deseables y aceptables. Los agentes de socialización de la sexualidad pueden ser múltiples y variados; sin embargo, la familia, los grupos de amigos, la escuela, la religión, las leyes y los medios de comunicación masiva son fundamentales. En congruencia con lo anterior, para el interaccionismo simbólico toda conducta humana, incluida la sexual, es simbólica y es producto de la interacción entre individuo y sociedad. Está asociada a diferentes actividades y a sus respectivos significados. Estos afectan cómo nos pensamos a nosotros mismos y cómo nos relacionamos con los demás (Longmore, 1998). En ese sentido puede destacarse el desempeño de roles socialmente construidos. Desde este enfoque tanto la sociedad como la sexualidad pueden concebirse como construidas socialmente y, por tanto, esta última no será la misma para todas las personas ni para los grupos. Los investigadores han manifestado especial interés en estudiar la socialización sexual en términos de valores y significados de los fenómenos sexuales. Asimismo, los procesos de anticipación de las reacciones sociales de los actos propios y las de los demás, van delineando la conciencia del sí mismo, en términos de Mead (1932), cuestión que forma parte de un proceso de socialización de la sexualidad y el género, desde

la infancia. De esta manera, hombres y mujeres aprenden a anticipar qué es lo que se espera de ellos y cómo ajustarse al anticipar tales respuestas de los demás.

Finalmente, entre algunas de las respuestas dadas a la crisis epistemológica de la psicología social en la década de los setenta, se planteó al construccionismo social como un intento para encontrar una metateoría que representara una alternativa ante los modelos empiristas hegemónicos de la ciencia (Ibañez, 1992). Como perspectiva, se plantea que los procesos mediante los cuales las personas describen y dan cuenta del mundo se construyen en la interacción, por lo que la sexualidad debe analizarse como producto de la acción humana, en un contexto determinado. Las reflexiones construccionistas proponen la crítica cultural, epistemológica y teórica del pensamiento científico moderno. Entre sus supuestos básicos están el antiesencialismo, las problemáticas de explicación psicológica, como producto del intercambio social que deben situarse histórica y culturalmente, y que la realidad no existe con independencia del conocimiento que producimos o de cualquier descripción que hagamos de ella. En ese sentido y en concordancia con la denominada posmodernidad, el estudio sobre la historia de la sexualidad de Foucault aporta una fuerte crítica a los discursos sobre la sexualidad y sus criterios de normalidad y patología.

Mirar a la sexualidad desde esta perspectiva crítica requiere reconsiderar los discursos institucionales presentes en la sociedad, desde la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, especialmente porque si bien puede haber buenas intenciones no hay conocimiento neutro al respecto. La sexualidad se construye en la interacción, y al ser el lenguaje un sistema simbólico por excelencia, contribuye a la construcción, la legitimación y el despliegue de significados compartidos. En esta línea construccionista, el análisis de los discursos cuya lógica predominante de forma sutil o velada promueva prejuicios y estereotipos hacia la diversidad sexual o invisibilice y excluya diferentes identidades y prácticas sexuales resulta fundamental. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en el

análisis de las estrategias discursivas que operan para establecer la categoría del trastorno de la identidad sexual (TIS) como un objeto en el ámbito de la salud mental. El análisis realizado por Martínez-Guzmán e Íñiguez-Rueda (2010), consiste en la identificación y discusión de actos de habla y estrategias retóricas para la construcción del “hecho” en el texto correspondiente al TIS en el DSM-IV, a partir del argumento de cómo tal categoría, meramente descriptiva, asume las identidades que no se ajustan a un sistema dominante de género como patológicas.

UN EJEMPLO: ¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE TERCER SEMESTRE SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD?

Para ilustrar algunas de las nociones de la psicología social sociológica, y debido a que la homosexualidad es un tema relevante dentro de las investigaciones sobre sexualidad, en este apartado se utilizan datos recientes derivados de una tesis de licenciatura defendida en marzo de 2014, en la Ciudad de México (Pérez, 2014). Se trata de mostrar cómo las formas del pensamiento social no sólo dan cuenta de los objetos estudiados, sino también aluden a un grupo específico que las construye y comunica.

El tema de la homosexualidad ha sido estigmatizado durante siglos; en las diversas culturas, existen elementos en común al respecto. Introducirse en el discurso que hay sobre la homosexualidad, basado en la percepción del alumnado, la manera como se estudian tales significados compartidos y las categorías asociadas a las representaciones sociales, ponen sobre la mesa cómo el individuo en grupo adquiere, comparte y construye significados a partir de las pertenencias grupales. Este trabajo coloca al grupo como unidad de análisis y como una entidad social que influye en la percepción y en las representaciones sociales que se tienen

de un objeto de estudio; en especial hace referencia al sentido de pertenencia como fenómeno que influye en las percepciones y comportamiento del individuo. Los procesos psicosociales involucrados son la percepción como forma de pensamiento compartido y la categorización social. Asimismo, también se enfatiza la mentalidad del grupo y los discursos que produce y reproduce entre los integrantes, así como la influencia de estos y los pensamientos colectivos involucrados en el proceso de su adquisición. Se reconoce la importancia del significado como proceso individual de origen social y su función que tiene dentro del grupo y los procesos sociales.

Resulta de especial interés que la institución donde se realizó la investigación tiene la finalidad de formar a profesionales en el ámbito educativo; por consiguiente, el análisis del discurso sobre la homosexualidad percibida por el estudiantado, sus puntos principales, las bases de la significación y las representaciones sociales destacan que el tema de la homosexualidad sigue siendo controversial dentro de la sociedad mexicana y sigue manteniendo algunos significados que desde hace años se han utilizado para referirse al tema. En ese sentido, es importante destacar cómo es que los significados se construyen a partir de una cultura y una sociedad que es moldeada por el contexto en que se encuentra; de igual modo, los miembros de un grupo adquieren significados compartidos a partir de sus grupos de referencia.

El discurso gira en torno a temas como el género, el sexo y las preferencias, bajo la consideración de que la homosexualidad incluye comportamientos específicos que caracterizan a las personas homosexuales. Se presenta una conducta de rechazo hacia las personas homosexuales en mayor o menor grado, según el contexto. Para las y los estudiantes, la sexualidad resulta una actividad controversial por ser vista como algo personal e íntimo; en cuanto al tema de la homosexualidad, aparecieron las infecciones de transmisión sexual, cuestión que remonta a antiguos diálogos de patologización del homosexual mantenidos por generaciones. La

categoría género es central para los estudios de homosexualidad donde el poder y la relevancia masculina influyen en la percepción que se tiene hacia las personas homosexuales. En otras palabras, la discriminación ante las personas y actos homosexuales siguen vigentes en los discursos y las conductas; se mantiene el discurso y el pensamiento social que considera a la homosexualidad como enfermedad, gran parte ha sido adquirido a partir de los estereotipos que se manejan en los medios. Se tiene la creencia de que las personas homosexuales son hombres, y en menor grado se habla de la homosexualidad femenina. Los estudiantes mencionan el respeto como uno de los principales valores de una sociedad para mantener una relación de tolerancia entre los miembros. Reconocen la discriminación hacia las personas homosexuales y perciben la igualdad como el acto de ser equitativo con ciertos derechos y obligaciones que la sociedad demanda; sin embargo, consideran que la cultura no permite que exista igualdad desde el momento en que existen categorías donde cada sexo debe cumplir con expectativas sociales.

En general, se concluye que la sociedad tiene gran influencia en las percepciones y discursos, los cuales se reproducirán y reconstruirán en los años siguientes. La educación es parte fundamental de este proceso; no obstante, la cultura también continúa siendo parte de la educación, ya que nos permite adquirir los primeros conocimientos del mundo social. De igual modo, las categorías que se narran y que crean un discurso, han sido construidas a partir de la cultura y se mantienen por el hecho de la existencia de bases del pensamiento colectivo, el cual configura una interpretación básica al momento de pertenecer a un grupo social. No obstante, los significados compartidos no dejan de pertenecer a una sociedad, como también un individuo sigue compartiendo el sentido común, aun con toda una formación en ciencias.

La homosexualidad es una categoría estigmatizada por una cultura y una sociedad decidida a mantener control de un sistema construido hace mucho tiempo; no obstante, toda investigación

tendrá que enfrentarse a discursos predominantes, como también a las nuevas formas de percibirlo. Si bien los grupos sociales transforman estructuras y significados, para los estudiantes resulta muy difícil tratar de comprender y aceptar una categoría como es la homosexualidad, al no ser una práctica que conduce a la procreación, incluso se le llegó a concebir como expresión de bestialidad (Laqueur, 1994). Con base en lo anterior, se requieren transformaciones en términos de percepción social, así como la emergencia de otras categorías sociales para lograr un cambio de visión de este fenómeno social que ha existido y se ha mantenido en la búsqueda de digno reconocimiento.

Se ha dicho que las representaciones sociales son una forma de conocimiento social, una manera de pensar e interpretar la realidad representada por un grupo. De este modo, puede darse cuenta de la forma en que los estudiantes aprenden de los acontecimientos vividos, del medio social y de las informaciones y conocimientos que circulan a su alrededor; en este caso, de la homosexualidad. Por ello, es de gran importancia conocer la representación social que el estudiantado elabora en la interacción con el mundo circundante.

Llama la atención que la representación social apunta más al género que a la discriminación. Sin embargo, en el análisis cualitativo se puede apreciar que a pesar de que los estudiantes hablan de discriminación, también tratan de clasificar al homosexual. Pude apreciarse cómo se cambia el discurso de discriminación por el de femineidad y el de masculinidad. Al parecer, la representación social pasa a otro plano; es decir, de discriminación a género, pero sin bases sólidas, lo cual puede indicar que la categorización pesa más que la representación social. Lo anterior puede comprenderse a partir de que es probable que en muchas de sus clases, y en otros espacios, algunos estudiantes hayan escuchado sobre el género; sin embargo, qué tanto esto cambie el pensamiento de los mismos resulta desconocido.

SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD

La educación de la sexualidad ha sido y es centro de interés para la psicología, basta con recordar que dicho tema encabeza los trabajos de licenciatura anteriormente citados. La literatura es vasta en cuanto a la diversidad de investigaciones e implementación de programas bajo la suposición de mejoras con respecto a nuevos temas, muchas veces de moda, recursos pedagógicos y estrategias de intervención, a fin de influir en la vivencia de experiencias sexuales responsables.

En nuestro país, la educación sexual ha sido un tema bastante polémico; entre reformas y protestas se ha demostrado que la impartición de educación sexual no propicia la actividad sexual desmedida; por el contrario, fomenta prácticas seguras. No obstante su implementación de forma generalizada, los resultados no han sido los esperados (Pick y Díaz Loving, 1994). Una primera crítica la expone Careaga:

La mayor parte de esta educación está orientada a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, al conocimiento de los órganos reproductivos y de algunos recursos para la anticoncepción. Es decir, ni siquiera en este plano reproductivo se enfoca a considerarlo como un amplio proceso, sino que se restringe a proporcionar información sobre las posibles consecuencias del coito, muy lejos de un proceso formativo que de herramientas respecto del disfrute del cuerpo, de un sano relacionamiento (Careaga, 2003, pp. 199-200).

Aunado a lo anterior, cabe reconocer que la educación sexual está centrada en la cultura occidental, que se enfoca en categorías binomiales y estadios del desarrollo de manera que la sexualidad queda fragmentada en dimensiones biopsicosociales. Incluso, en muchas ocasiones, los objetivos de talleres y programas de sexualidad difieren con las demandas y necesidades de quienes los reciben, tal como sucede con el interés por el erotismo y el placer.

Para Corona (1994), el objetivo de la educación sexual es modificar ciertos conocimientos, actitudes y valores respecto de la sexualidad en todas sus manifestaciones. Este planteamiento puede resultar ideal y a la vez ser confrontado por otras fuentes de información o por valores fuertemente arraigados. Dicho en otras palabras, no puede ignorarse que el proceso educativo de la sexualidad y la percepción de la misma está influenciado por el contexto social, por lo que se escucha en los medios, se ve en la calle y se vive en la casa, sin dejar de lado la posición ideológica y las características de los integrantes de la comunidad educativa, como los directivos y los docentes. A partir de lo anterior, cabe preguntarse si los contenidos referentes al tema de la sexualidad en ciertas asignaturas cumplen o no sus objetivos, e incluso, qué tan distante es la manera que se tiene de percibir la sexualidad y la que se trata de formar a través de los libros, especialmente, porque representaciones sociales y actitudes van en ocasiones en sentido contrario al discurso académico, mismo que encuentra su base en una perspectiva individual a partir de planteamientos como asertividad, autoestima, proyecto de vida, sin considerar el contexto social ni los grupos a los que pertenecen los estudiantes.

Otro caso puede ilustrarse con el cambio de actitudes como tema de interés para la psicología social. Desde un modelo individual, las actitudes de un grupo tendrán que ser modificadas de persona a persona; en contraste, desde un planteamiento social, el cambio de actitudes tendrá que sustentarse en la revisión de valores e ideas socialmente compartidas. El fracaso en el cambio de actitudes olvida la importancia de los grupos en la constitución y transformación de las mismas. Monguilod y Martínez (2004) lo exponen claramente: las campañas de prevención del sida se han basado en la difusión del uso de preservativos. Estas campañas, con frecuencia de poco éxito, no han considerado los valores culturales involucrados en el comportamiento promovido del uso del preservativo. Por ejemplo, que su uso está en contradicción con las concepciones de masculinidad dominante, o que incluso interviene con otros valores sociales como

la falta de confianza en la pareja. Por ello, intentar promover cambios a nivel individual es pedir que se atente contra las normas y valores de su sociedad o grupo de referencia.

Finalmente, habrá que tener presente que la escuela se sitúa más en el lado público de la división entre público y privado, mientras que la sexualidad está claramente en el lado privado (Epstein y Johnson, 2000); sin embargo, las escuelas como espacios de socialización de la sexualidad desarrollan actividades cotidianas en las cuales se ponen en juego identidades sociales y diversas formas de vida enmarcadas en las diferentes culturas informales y las mismas condiciones institucionales. No obstante, como sostienen los autores citados anteriormente, aunque se hable mucho de sexo en las escuelas, el modo en que la sexualidad aparece en las interacciones de alumnos y docentes conlleva estrategias de control y de resistencia.

Con frecuencia el significado del término educación se ha reducido a la relación enseñanza-aprendizaje formales; sin embargo, dicha relación ha sido problematizada desde diversas perspectivas e interpretaciones del fenómeno educativo. Algunas de ellas lo definen como transmisión cultural, adquisición de habilidades demandadas por el mercado laboral, fomento del desarrollo natural y transformación de contenidos acumulados. Entre las demandas actuales que se le han planteado a la institución educativa están la educación para la equidad de género, la formación ciudadana, la democracia, la multiculturalidad, el uso de las nuevas tecnologías, la brecha digital, entre otras. Todas ellas pueden ubicarse en el terreno de los procesos de socialización más que en el psicopedagógico, limitado a la fórmula enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, entre los objetos de estudio de las ciencias sociales se encuentra la socialización y sus diversas perspectivas, instancias, procesos, objetivaciones y producciones. La institución educativa no ha sido la excepción en cuanto al tema, ya que de manera específica contribuye a este proceso a partir de las prácticas sociales, el currículum formal y el currículum oculto. Aunado a lo anterior, cabe reconocer la existencia de procesos psicosociales y culturales que se

han naturalizado en la vida cotidiana de la educación. La escuela no representa un contexto homogéneo para todos, las desigualdades se han cristalizado en configuraciones culturales cuyas implicaciones conllevan a limitaciones para ciertos grupos y, como ciertas representaciones, operan en el terreno del pensamiento social.

Por consiguiente, arribar a la comprensión del fenómeno educativo de las sexualidades implica considerar la relación estrecha entre el aula, la escuela, el sistema educativo y la sociedad, reconocer la dinámica social e institucional en la que se desenvuelve la educación como capacidad de transformación sociocultural frente a las realidades sociales existentes. Consecuentemente, la educación de las sexualidades puede pensarse desde la perspectiva psicosocial, como campo de construcción social, como un proceso de socialización y como un espacio cultural relacionado con prácticas cotidianas, mentalidad y lenguaje.

Con base en lo anterior, resulta primordial revisar cuáles son los modelos de ciencia que se practican en la denominada educación sexual y dar cuenta de cómo un proceso de racionalización del sentido común de la sexualidad ha predominado y pretendido favorecer un pensamiento científico de la misma en la institución escolar, dejando de lado el pensamiento de sentido común, tan valioso de acuerdo con lo expuesto en este escrito. Tal situación puede apreciarse en la psicología hegemónica, sus técnicas cuantitativas y sus pretensiones de generalización de modelos de explicación del comportamiento, las cuales han delineado esta concepción de la educación sexual, olvidando la experiencia histórico-cultural que como tal debe considerarse. Ante ello, caben las siguientes preguntas: ¿cómo se lograría incorporar una perspectiva histórico-cultural de la sexualidad?, ¿se logra incorporar dicha perspectiva en la formación de los educadores de la sexualidad?

Un segundo punto de vital importancia es considerar los aspectos de las desigualdades sociales, económicas y la inequidad de género en materia de la impartición de la educación sexual. A pesar de los avances en cuanto a la inserción de las mujeres al mercado

laboral, de que se han cuestionado las viejas ideas sobre el papel tradicional de la mujer en la sociedad, de que su desempeño en el ámbito educativo revela una eficiencia terminal mayor que la de los varones y de que su empoderamiento político ha fortalecido la democracia, los avances no han sido suficientes. Existen mecanismos de la desigualdad en la socialización de niños y niñas que les adjudican funciones diferenciadas y los llevan a ocupar posiciones desiguales en la sociedad; estos mecanismos pueden analizarse a partir de las relaciones de poder en el marco de la división social del trabajo y en la manera en que se van legitimando en la forma de organización social y, por supuesto, en la educación de la sexualidad. Aspectos como la pobreza y la injusticia social están aún sin atender a pesar de la publicación de nuevas leyes y acuerdos que todavía no garantizan la igualdad ante el trabajo, la educación, la salud y la pareja; especialmente porque las prácticas sociales y culturales machistas están fuertemente arraigadas en la vida pública y privada.

REFLEXIONES DISCIPLINARES: APORTACIONES Y RETOS

Las ciencias sociales, como forma de conocimiento históricamente construido, han puesto a discusión la distribución de los saberes en los diversos campos disciplinarios y han propuesto transformar las fronteras disciplinarias a una ampliación de la actividad intelectual (Wallerstein, 1996). Ante la complejidad de los fenómenos y las demandas que las problemáticas actuales plantean a la investigación social, es posible que algunos acepten la transformación de fronteras disciplinarias, mientras que otros no. Algunos han pugnado porque se reconozca a la identidad gremial como una vía de reactivación de las ciencias sociales, a diferencia del planteamiento interdisciplinar que presenta dificultades para atender las discusiones de fondo de cada uno de los campos de conocimiento (Bautista y Martínez, 2004).

Cada disciplina tiene sus orígenes, sus historias y sus disputas. En el espacio de la academia dan cuenta de “lo social” a partir de un cuerpo conceptual. En ese sentido, la discusión entre disciplinas no anula la emergencia de preguntas y propuestas, sino que las enriquece. Lo que habrá que aclarar es que en este trabajo se reconocen las aportaciones de la interdisciplina, e incluso de la transdisciplina, y en ningún momento se pretende que las ciencias sociales no discutan académicamente entre sí. El planteamiento que aquí se ha expuesto se ha centrado en la reflexión de las aportaciones y disputas de una tradición de pensamiento disciplinar.

Con base en lo anteriormente expresado, en este trabajo se concibe la sexualidad como construcción social relativa al tiempo y al espacio, y en espera de que la problematice como un fenómeno sociocultural, a diferencia de que se le utilice para atender urgencias o se le reduzca a un paliativo en la impartición de talleres. En contraste, este escrito pretende reconocer que la psicología social se constituye tanto en la psicología como en la sociología y que puede entenderse “como perspectiva desde la cual analizar la vida social, que como un conocimiento con objeto de estudio específico” (Álvarez y Garrido, 2003, p. 47). Como podrá recordarse, en el inventario de tesis sobre sexualidad los temas comparten algo en común: el tratamiento de la sexualidad como un hecho objetivo y neutral. Por ello, y a pesar de existir muchas formas de hacer psicología social, resulta imprescindible conocer los orígenes e historia de las distintas disciplinas como una plataforma que permita el acercamiento a la comprensión de la sexualidad; en este caso resulta inevitable posicionarse en lo dicho por Ibañez,

... los fenómenos psicológicos no vienen dados, sino que son contruidos a través de unas prácticas que por ser “nuestras” son inevitablemente contingentes, sociales e históricas. Es decir, cambiantes, cambiables y relativas a una cultura dada. Esto significa, también, que los fenómenos psicológicos están parcialmente conformados por la manera en que los representamos, es decir, por los conocimientos que producimos acerca de ellos (Ibañez, 1992, pp. 267-268).

También será necesario tomar distancia de los temas a los cuales se recurre una y otra vez, sin crítica alguna, y es que, vista así la sexualidad, junto con todas sus innovaciones y desavenencias, resulta ser un tema bastante trillado.

Otro requerimiento para el estudio de la sexualidad desde esta mirada, es reconocer la centralidad que tiene la vida cotidiana, a menudo vista como algo superficial y obvio; habrá que rescatar las conversaciones cotidianas donde pueden apreciarse las peculiaridades de cada sociedad y cultura, desde el punto de vista de los actores sociales. Por otro lado, habrá que incluir en la reflexión de la sexualidad los usos sociales del lenguaje y la importancia de la corporalidad, así como los valores y su uso, abuso o erosión. Asimismo, habrá que pensar la sexualidad desde las relaciones entre grupos; por consiguiente, las teorías de la influencia social, las minorías activas y temas como el estigma pueden hacer aportaciones interesantes en cuanto a la disputa del poder en la sociedad. La reconstrucción de la sexualidad como fenómeno desde un sentido histórico y desde una perspectiva psicosocial crítica, puede ofrecer una argumentación que explique por qué el cibersexo, por ejemplo, resulta novedoso, o bien, cómo diferentes formas de manifestación del erotismo tienen sus antecedentes en el pasado.

También se considera primordial revisar críticamente conceptos como diversidad, multiculturalidad e inclusión, ya que, muchas veces, se utilizan más como un eslogan en el marco de una sociedad fragmentada. Tampoco pueden quedar fuera de la reflexión las transformaciones sociales y las nuevas formas de relaciones eróticas y afectivas, la construcción de nuevas identidades en el cruce con las sexualidades y el ejercicio de los derechos, las nuevas prácticas de sexualidad y sus significados. Todos ellos pueden considerarse como el reflejo del quiebre de algunas normas y tradiciones; sin embargo, a la vez, ponen en evidencia otras normas sociales fuertemente arraigadas, que fomentan el desarrollo de una doble moral, tema por demás interesante y pertinente de investigar.

Ante las prisas y urgencias de estos tiempos actuales, cabe recordar que la sexualidad y el género conforman ese pensamiento lento y subterráneo, citado anteriormente, que parece que no se mueve ni cambia, en contraste con el pensamiento veloz y apremiante de la dinámica social actual que demanda, exige y propone. De manera que, aunque, por ejemplo, el cine proyecte el reconocimiento de María Magdalena como la legítima esposa de Jesús, resulta imposible que se modifique el dogma y su imagen sea “reivindicada”. A manera de pensamiento lento, la sexualidad como creación cultural está investida por valores y por una lógica afectiva que se gesta y se transforma en la vida cotidiana, aunque no se note. En ese sentido, además de las aportaciones relevantes de diversas investigaciones sobre estudios de la sexualidad y las emociones vinculadas a la corporalidad, pensar la sexualidad desde la propuesta de la afectividad colectiva (Fernández, 1994) como proceso simbólico que antecede a los objetos dotados de lenguaje, puede ser otro tema de interés y relevancia. Especialmente si se considera que el pensamiento colectivo se basa mucho en la afectividad y, como tal, se mantiene casi igual por largos periodos de la historia, a través de las costumbres, los hábitos, las tradiciones, las mentalidades, los principios, los valores, los sentimientos, las cualidades morales, entre otros.

Finalmente, tal vez tenga sentido preguntar, en términos de la sexualidad y el género, ¿cuáles son las formas que encarnan este pensamiento afectivo?, ¿cuál es el pensamiento afectivo con respecto a la sexualidad que todavía está operando?

Por otro lado, la discusión que hace Rodríguez (2012) sobre la pérdida de la memoria comunicativa en el porfiriato y la desmemoria cultural de los mexicanos y su afán por universalizar el presente, señala que un asunto tan urgente de ser atendido en el presente, como lo es el género, no se resuelve con reinventar el latín agregando y cambiando vocales, tal como sucede hoy en día. Lo que sí puede apreciarse es el movimiento del pensamiento social en su perspectiva de tiempo y lugar. En este caso, la temporalidad hace que en esta

época no sea encerrada ni enviada a la hoguera la persona que escribió este texto, primero por ser mujer y, segundo, por escribir sobre sexualidad. Y si bien se ha dicho que tanto el género como la sexualidad son procesos de larga duración, es importante seguir hablando de ellos para que se sigan conformando como pensamiento social y participen en esa gran conversación que es la sociedad.

Por último, hoy en día estamos imbuidos de un pensamiento consumista donde cuestiones como el sida, la homosexualidad, la violencia, el cambio de sexo y la pedofilia han obtenido publicidad total (Verdú, 2003). Este autor concibe la publicidad como cierta transformación de lo íntimo, ahora expuesto a la observación pública y a la lógica de consumo. Temas como los *reality shows*, la metáfora pornográfica, la clonación, las nuevas categorías sexuales, ponen el acento en la expresión cultural de las sexualidades a nivel global. Estas imágenes de la vida cotidiana actual también requieren reflexionarse; por último, todos juntos con nuestras sexualidades incluidas estamos permeados por un contexto neoliberal contemporáneo. Por ello, necesitamos analizar cómo es que entendemos nuestro propio pensamiento sobre la sexualidad, y es que no podemos contar cosas de la sexualidad que no estén en el pensamiento social. Ese es otro desafío.

REFERENCIAS

- Álvaro, J. (2003). *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. Barcelona, España: UOC.
- Álvaro, J. y Garrido, A. (2003). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Amuchástegui, A. (1988). Saber o no saber sobre sexo: los dilemas de la actividad sexual femenina para jóvenes mexicanos. En I. Szasz y S. Lerner (comps.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 107-135). México: El Colegio de México.
- Baumeister, R. (2001). *Social psychology and human sexuality*. Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.

- Bautista, A. y Conde, E. (2006). *Comercio sexual en La Merced: una perspectiva constructivista sobre el sexoservicio*. México: UAM Iztapalapa.
- Bautista, A. y Martínez, G. (2004). Interdisciplina en las ciencias sociales, ¿horizonte o límite? En A. Nebbia y M. Mora (coords.), *Análisis social e identidades* (pp. 147-171). México: UAM Iztapalapa.
- Blondel, C. (1964). *Introducción a la psicología colectiva*. París, Francia: Troquel.
- Camarena, L. (2009). Aproximaciones metodológicas a las percepciones de las mujeres embarazadas. Calidad de la atención médica en el embarazo y durante el parto. En A. Ortiz-Ortega y A. Rosales (coords), *Aportaciones a los estudios de las sexualidades y los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 373-420). México: UPN-UABC.
- Careaga, G. (2003). El racismo y el sexismo en las expresiones sexuales. *Revista La Ventana* (18), 294-310.
- Corona, E. (1994). Resquicios en las puertas: la educación sexual en México en el siglo XX. En E. Rubio y C. J. Pérez (coords.), *Antología de la sexualidad humana. Tomo III* (pp. 681-707). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Dávalos, E. (2002). *Templanza y carnalidad en el México prehispánico. Creencias y costumbres en la obra de los frailes historiadores*. México: El Colegio de México, Programa Salud Reproductiva y Sociedad.
- Dávalos, M. (1994). Familia, sexualidad y matrimonio durante la Colonia y siglo XIX. En E. Rubio y C. J. Pérez (coords.), *Antología de la sexualidad humana. Tomo I* (pp. 153-175). México: Conapo-Porrúa.
- Doise, W. (1983). Tensiones y explicaciones en psicología social experimental. *Revista Mexicana de Sociología*, 45 (2), 659-686. México: UNAM.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid, España: Morata.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 495-534). París, Francia: Paidós.
- Fernández, P. (1994). *La psicología colectiva un siglo más tarde*. Barcelona, España: Anthropos.
- Fernández, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García, G. (2007). Psicología social y género. En M. Á. Aguilar y A. Reid (coords.), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales* (pp. 96-119). Madrid, España: Anthropos.
- Gutiérrez, S. y Piña, J. (2008). *Educación superior. Representaciones sociales*. México: Gernika.

- Gruzinski, S. (1988). Confesión, alianza y sexualidad entre los indios de Nueva España. Introducción al estudio de los Confesionarios en lenguas indígenas. En *Seminario de Historia de las Mentalidades. El placer de pecar y el afán de normar* (pp. 178-210). México: INAH-Joaquín Mortiz.
- Haces, M. (2009). Homomaternidades y homopaternalidades. En A. Ortiz-Ortega y A. Rosales (coords.), *Aportaciones a los estudios de las sexualidades y los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 249-277). México: UPN-UABC.
- Halbawachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Madrid, España: Anthropos.
- Haliczer, S. (1998). *Sexualidad en el confesionario. Un sacramento profanado*. Madrid, España, Siglo XXI.
- Ibañez, T. (1992). *Psicología social constructivista*. México: U. de G.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (dir.), *Psicología social II* (pp. 469-504). Barcelona, España: Paidós.
- Laqueur, T. (1994). El destino es la anatomía. En T. Laqueur, *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (pp. 55-120). Madrid, España: Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer (*Serie Feminismos*).
- Longmore, M. (1998). Symbolic interactionism and the study of sexuality. *The journal of sex research*, 35 (1), 44-57.
- Martínez-Guzmán, A. e Ñíguez-Rueda, L. (2010). La fabricación del trastorno de identidad sexual: estrategias discursivas en la patologización de la transexualidad. *Discurso y sociedad*, 4 (1), 30-51. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de [www.dissoc.org/ediciones/v04n01/DS4\(1\)Martinez%26Iñiguez.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n01/DS4(1)Martinez%26Iñiguez.pdf)
- Mead, G. (1932). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Minello, N. (1998). De las sexualidades. Un intento de mirada sociológica. En I. Szasz y S. Lerner (comps.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 35-47). México: El Colegio de México.
- Monguilod, P. y Martínez, M. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibañez (coord), *Introducción a la psicología social* (pp. 183-255). Barcelona, España: UOC.
- Monroy, A. (1994). La sexualidad en la adolescencia. En E. Rubio y C. J. Pérez (coords.), *Antología de la sexualidad humana. Tomo II* (pp. 693-730). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (dir.), *Psicología social II* (pp. 679-710). Barcelona, España: Paidós.
- Navalles, J. (2012). Razones del por qué y del para qué de una Psicología social. *El alma pública*, 5 (9), 76-85.

- Ortiz-Ortega, A. y Rosales, A. (2009). *Aportaciones a los estudios de las sexualidades y los derechos sexuales y reproductivos*. México: UPN-UABC.
- Pérez, M. (2014). *¿Cuáles son los elementos que conforman las representaciones sociales de los alumnos de la UPN de tercer semestre sobre la homosexualidad?* Tesis de Licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Pick, S. y Díaz Loving, R. (1994). Metodología psicosocial en la investigación de la sexualidad. En E. Rubio y C. J. Pérez (coords.), *Antología de la sexualidad humana. Tomo I* (pp. 73-96). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Pick, S., Givaudan, M. y Díaz Loving, R. (1994). Panorámica de la investigación psicosocial en sexualidad en México. En E. Rubio y C. J. Pérez (coords.), *Antología de la sexualidad humana. Tomo I* (pp. 97-121). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez, Y. (2009). Erotismo y jóvenes: el placer en la investigación social de la sexualidad. En A. Ortiz-Ortega y A. Rosales (coords.), *Aportaciones a los estudios de las sexualidades y los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 279-322). México: UPN-UABC.
- Rodríguez, S. (2012). Tres instantáneas de memoria comunicativa a favor de la discusión del género en México. *Uaricha Revista de Psicología*, 9 (18), 14-37. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_09
- Rosales, A. (2009). Sexualidades, identidades de género y cuerpo entre mujeres indígenas en contextos urbanos. En A. Ortiz-Ortega y A. Rosales (coords.), *Aportaciones a los estudios de las sexualidades y los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 209-247). México: UPN-UABC.
- Rosales, A. (2011). *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza*. México: UPN.
- Rubio, E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana. En E. Rubio y C. J. Pérez (coords.), *Antología de la sexualidad humana. Tomo I* (pp. 17-46). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Salgado, N. (1998). Migración, sexualidad y sida en mujeres de origen rural: sus implicaciones psicosociales. En I. Szasz y S. Lerner (comps.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 155-171). México: El Colegio de México.
- Schiavon, R., Ortiz, O., Ubaldi, N. y Troncoso, E. (2009). Atención a la violencia sexual en México: experiencias de colaboración entre sociedad y Estado. En A. Ortiz-Ortega y A. Rosales (coords.), *Aportaciones a los estudios de las sexualidades y los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 171-204). México: UPN-UABC.
- Szasz, I. y Lerner, S. (1998). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las Ciencias Sociales*. México: El Colegio de México.

- Szasz, I. (1998). Primeros acercamientos al estudio de las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad en México. En I. Szasz y S. Lerner (comps.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 11-31). México: El Colegio de México.
- Villanueva, K. (2012). *La percepción social que tienen los estudiantes de tercer grado de secundaria sobre sexualidad*. Tesis de licenciatura. México: UPN.
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: Paidós Ibérica.

PARTE 2
GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

CAPÍTULO 4

GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

*Lucila Parga Romero**

INTRODUCCIÓN

Los estudios en género y educación son un campo complejo, de múltiples aristas; aproximarse a estos discursos es reconocer tensiones, encuentros y des-encuentros en la búsqueda y construcción de la teoría. Las diferentes perspectivas se caracterizan por conformar un debate abierto e inacabado que da cuenta de la diversidad de experiencias, así como de la heterogeneidad y riqueza de planteamientos. El camino recorrido ha sido largo, y es aquí donde las investigaciones han jugado un papel crítico al develar el sexismo en la escuela y poner de manifiesto los sesgos androcéntricos en las formas de transmisión del conocimiento.

Este capítulo se centra en la exploración de las configuraciones discursivas del profesorado; el propósito es indagar acerca de los

* Profesora-investigadora titular. Área Académica Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

saberes y prácticas de las y los docentes de educación básica en un cruce de miradas con los ordenamientos de género; los referentes empíricos son producto del trabajo de campo llevado a cabo en dos escuelas de la Ciudad de México. La aproximación metodológica es de corte cualitativa-interpretativa; la estrategia para recabar la información consistió en un planteamiento de entrevista semiestructurada, que se nutre y enriquece con descripciones más profundas. Para analizar las narrativas se recuperaron ocho entrevistas a modo de muestreo teórico, se tomó como base la biografía institucional y el género como elementos que filtran la formación docente.

La organización del estudio se estructura en cuatro partes: la primera condensa la senda de reflexión teórica-metodológica desde una óptica cualitativa y sitúa el discurso descolonizador. En la segunda se despliega el análisis de las categorías de formación docente y género para comprender e interpretar las subjetividades como parte de las complejas relaciones que atraviesan el entramado escolar; en la tercera se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos, se examina la biografía institucional y se presentan algunos hallazgos de las entrevistas realizadas a docentes de educación secundaria y primaria; el foco de atención se sitúa en las concepciones y significados que se manejan en torno a lo masculino y femenino en el discurso docente; la intención es dar cuenta de los múltiples sentidos que cobra la narrativa en la cotidianidad escolar. La cuarta parte apunta hacia la construcción de una *red* como propuesta de formación docente. Finalmente, se plantean algunas consideraciones que pueden ofrecer posibilidades de intervención con perspectiva de género. Desde estos planteamientos las preguntas que orientan la búsqueda son: ¿cuáles son las tensiones entre la formación profesional y de género en el profesorado de educación básica?, ¿cómo construyen las concepciones genéricas las y los docentes?, ¿cómo generar innovación desde la formación con perspectiva de género?

PUNTO DE PARTIDA

En la búsqueda de la equidad de género, la formación docente es una dimensión prioritaria en el diseño de políticas públicas encaminadas a lograr la equidad y la calidad educativa. “En todos los países, la formación permanente o capacitación del profesorado se asume como fundamental para alcanzar el éxito de las reformas educativas” (Imbernon y Canto, 2013, p. 6). En este caso, la formación apunta al plano del desarrollo académico de las nuevas perspectivas interdisciplinarias y multirreferenciales para abrir caminos diferentes que incidan en la superación de la discriminación y las desigualdades de género en el mundo escolar.

El espectro del problema es muy amplio, por tal razón, el horizonte desde el cual se anuda esta reflexión es la dimensión de género como espacio de posicionamiento que entreteje, cruza, coexiste y configura al profesorado. El foco del análisis es el discurso docente a la luz de la perspectiva de género en la cotidianidad escolar; la formación docente se inscribe en el marco de la categoría de género como dispositivo teórico-metodológico que va más allá de la diferencia biológica, marca tensiones en las relaciones de poder e interpela al sujeto desde lo social, cultural, simbólico y educativo; el fin es apuntar claroscuros y generar debates abiertos que conlleven a delinear algunos elementos en el horizonte de formación en busca de la igualdad real de oportunidades educativas.

En esta investigación se parte de concebir al profesorado como un actor de gran relevancia al interior de las escuelas; en este sentido, las acciones discursivas de las y los docentes se plantean en una doble dimensión: por un lado, como construcción y reproducción de inequidades de género; y, por otra, como elemento nodal en la transformación de las relaciones de género dentro del andamiaje institucional. Siguiendo a Jiménez: “el discurso de profesores y profesoras se entiende [...] como vehículo de canalización de la cultura de género en la escuela y como medio para acceder a ella” (Jiménez, 2007, p. 59).

El escenario de la investigación se sitúa en una escuela secundaria y una primaria en la Ciudad de México; se reconoce que este recorte analítico es sólo una aproximación al problema, sin embargo, resulta muy útil para comprender y explicar los procesos de estructuración de los sujetos; el propósito es reflexionar sobre un espacio y un tiempo, identificar convergencias y divergencias en las fronteras identitarias de género.

Las voces del profesorado son los referentes para el análisis discursivo; se trata de comprender el lugar que ocupa la formación y cómo interpela la configuración simbólica del género en el ser docente. “Los discursos del profesorado que caracterizan el quehacer docente permanecen impregnados de significados de género que impactan en la cultura escolar, convirtiéndose en la base y guía de la acción que se reproduce a diario” (Ojeda, 2016, p. 95). La estrategia de producción de información fue a través del desarrollo de ocho entrevistas semiestructuradas: seis maestras y dos maestros; se tomó la experiencia personal y el género como elementos que configuran la identidad docente; se registró una diversidad de discursos, múltiples prácticas que favorecen el desarrollo de este campo de estudio.

Es importante subrayar el lugar de enunciación de esta comunicación, ubicar el territorio desde donde se configura, marcar la geopolítica y a partir de ahí pensar diálogos constructivos hacia la edificación de una propuesta de formación docente en contexto. Siguiendo a Suárez y Hernández (2008), es necesario revisar cómo el discurso colonial interpela las diferencias; el debate se sitúa en el reconocimiento de la diversidad como punto de anclaje de los feminismos poscoloniales contrahegemónicos. “La descolonización implica trabajar en alianzas híbridas, multclasistas, transnacionales, para poder potenciar un movimiento feminista transformador” (Suárez y Hernández, 2008, p. 67).

En consonancia con el pensamiento poscolonial, Martínez señala que:

... una educación como práctica de libertad y feminista es una educación que no reproduce los mecanismos que relegan a las niñas y a las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil doméstico, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, al abandono de las escuelas o a la dificultad de acceder a puestos de liderazgo (Martínez, 2016, p. 131).

De este modo, el estudio se centra en mirar la urgencia de la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de formación docente en el marco de un enfoque poscolonial que coloque a las y los docentes como sujetos activos, participativos, responsables de su propio proceso formativo.

GÉNERO Y FORMACIÓN: CLAVES PARA EL ANÁLISIS

Los aportes teóricos en este campo son amplios y diversos; en la necesidad de avanzar sobre bases comunes, los ejes conceptuales sobre los que se construye este trabajo son la noción de género y formación como puntos de anclaje que no agotan la complejidad de la dimensión pedagógica, pero constituyen factores explicativos de la investigación.

Las reflexiones alrededor de la categoría de género han llevado a un amplio debate y a una significativa producción teórica cuyo punto nuclear es que esta categoría no alude sólo a las mujeres o a los hombres, sino que se refiere a la relación entre ellos. En palabras de Joan Scott, el género es “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990, p. 65). Este desplazamiento conceptual centra la discusión en la dimensión de poder como clave para el análisis, descifra los procesos sociales, políticos y educativos, coloca en el centro del debate las relaciones entre hombres y mujeres, sus estrategias y alianzas que marcan tensiones e intersecciones en el actuar cotidiano.

El andamiaje conceptual transita hacia una aproximación que revisa la noción “*doing gender*”; West y Zimmerman señalan que:

Hacer género implica un complejo de actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la naturaleza femenina y de la masculina. [...] se centra en lo interactivo, y en último término en lo institucional. [...] los individuos son los que *hacen* género. Pero es un hacer situado realizado en presencia real o virtual de otras personas, que se supone que están orientadas hacia su propia producción (West y Zimmerman, 1999, p. 111).

El género se representa en la interacción cotidiana, permite aproximarse a la realidad desde la lógica de “un hacer” y explora los discursos interpelados por las prácticas en los territorios marcados en el tiempo y el espacio escolar.

Otra línea de investigación se plantea con Butler (2006), quien rompe con el pensamiento binario, abre las dicotomías y reconoce las diferencias genéricas en la multiplicidad de sus manifestaciones. Butler (2006) erige su teoría de la performatividad del género; se distancia de las posturas dominantes esencialistas, para interpelar las categorías identitarias puras como aquello que es comportamiento y discurso; crea y recrea la realidad desde la complejidad de formas del propio cuerpo. Bajo esta perspectiva el género es la conjunción de lo que hacemos y de cómo nos poseionamos; opera como una normalización socio-histórica, cultural, de las prácticas sociales.

En síntesis, estas herramientas convergen en la construcción genérica, por un lado, dan cuenta de las relaciones de poder, a partir del ordenamiento social e institucional que regula una sociedad determinada; por otro lado, definen discursos y prácticas como espacios de posicionamiento cada vez más complejos que marcan un desplazamiento conceptual epistemológico, colocan al género como un proceso de construcción y deconstrucción (Crawford, 2006); para finalmente colocar al sexo y al género

como actos performativos que interpelan el discurso y la realidad sociocultural, lo que supone otras formas de encarar las relaciones genéricas en el marco de un enfoque poscolonial entendido “como una construcción cultural, multidimensional y dependiente de cada contexto, donde las diversidades y la inclusión de las diferencias son elementos fundamentales para la construcción de ciudadanías justas y equitativas” (Martínez, 2016, p. 134).

La segunda clave de análisis es la noción de formación como un constructo histórico-social que se mueve en diferentes significaciones: la formación del espíritu para aprender una forma de pensamiento, formación práctica como aquel aprendizaje mínimo para realizar alguna tarea; hasta formación para la vida que implica una relación teoría-práctica de los sujetos con la realidad, lo que imprime un sentido propio a cada momento histórico (Ferry, 1997; Imbernon, 1994; Marcelo, 2001).

La formación es un proceso de configuración personal, es dibujar un proyecto individual, aprender y des-aprender, pensar y reflexionar sobre sí mismo, a partir de un diálogo razonado e informado. Es necesario advertir que, si bien es cierto que es personal, no se da en solitario, es un proceso en colectivo. El análisis de la experiencia en sentido particular puede conducir a una idea subjetiva; por tal motivo, se recupera la noción del “otro” a manera de *diálogo* que sea capaz de irrumpir en el imaginario colectivo y ser generador de conocimiento.

De acuerdo con Imbernon y Canto, un modelo de formación debe considerar los siguientes elementos:

- Tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y de los territorios. Las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países.
- El análisis del para qué, el qué y el cómo de la formación. Pensar en las situaciones problemáticas de los docentes y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que no existen en realidad.
- Vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional.

Primum vivere, deinde filosofare.

- Una planificación y una evaluación de la formación permanente en los contextos específicos (Imbernon y Canto, 2013, p. 8).

En esta línea argumentativa emerge la formación como punto nodal en los momentos de cambio, se inserta de manera significativa en el contexto reformista e interpela con los discursos de género.

En cuanto a la lógica metodológica, la investigación se sitúa en una perspectiva cualitativa, de ahí que se privilegia la interpretación como una búsqueda profunda del discurso de los docentes. Siguiendo el trabajo de Denzin y Lincon “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincon, 2011, p. 48).

En esta investigación se eligió el estudio de casos porque permite sumergirse en la exploración de un fenómeno para dar significado e interpretar la realidad. Según Castillo “un estudio de caso es un método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible” (Castillo, 2005, p. 79).

La estrategia para recabar la información fue la entrevista semiestructurada. Se inició el diálogo con un guion abierto para generar nuevas preguntas, profundizar la información y enriquecer las respuestas; así se abrió un mundo de historias, se entretejieron lógicas de formación con elaboraciones propias y se trazaron los ejes a partir de los cuales gira la discusión. Posteriormente, se dibujó una fotografía de los procesos de formación desde la perspectiva de género a modo de dispositivos de reflexión plural con el fin de construir las explicaciones respectivas, dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y develar cómo el género opera de múltiples formas en el terreno educativo.

LAS VOCES DESDE LA ESCUELA

En este apartado se escuchan las voces de las y los docentes, quienes narran sus experiencias, recorren territorios e interpelan con otros discursos que atraviesan los nudos de tensión en el conjunto de significaciones que circulan en torno a las marcas de género y la formación docente en el ámbito educativo.

El itinerario de formación señala diferentes rutas en el camino: por una parte, la formación inicial, por otra parte, la formación continua, las cuales abren un gama de posibilidades de acuerdo con espacios y tiempos; atraviesan lo institucional y lo educativo, emergen de la interacción docente y configuran a los sujetos desde distintos lugares, esto plantea considerar el proceso de formación como un *campo*, tal como lo sitúa Bourdieu y Wacquant (1995), donde el discurso y la práctica adquieren múltiples significados en el ámbito educativo.

Un punto importante para comprender el proceso de formación del profesorado es incursionar en su biografía institucional para establecer las conexiones entre lo personal y lo colectivo como elementos que configuran la formación y el quehacer docente.

La fotografía del profesorado despliega las estrategias de identificación que explican el ser docente y su posicionamiento frente a los ordenamientos de género; el mapeo muestra un total de ocho entrevistas, situadas en el escenario de educación primaria y secundaria.

Profesorado de escuela primaria

Nombre	Perfil profesional	Procedencia	Antigüedad	Cursos perspectiva de género
Corina	Profra. de educación primaria	Escuela Nacional de Maestros	32 años	No
Martha	Profra. de educación primaria	Escuela Nacional de Maestros	24 años	Sí
Silvia	Licenciada en Educación Primaria	Escuela Nacional de Maestros	9 años	No

Profesorado de educación secundaria

Nombre	Perfil profesional	Procedencia	Antigüedad	Cursos perspectiva de género
Sonia	Pedagoga	UNAM	8 años	No
Lorena	Psicóloga educativa	Normal Superior	17 años	No
Mario	Licenciado en Formación Cívica	Normal Superior	10 años	Sí
Juan	Filósofo	UNAM	11 años	No
Maribel	Abogada	UNAM	20 años	No

La formación profesional adquiere diversos matices de acuerdo con la institución de origen, en el proceso se interiorizan normas y valores que dejan huellas y tienen gran influencia en el quehacer docente. Así, las prácticas profesionales se inscriben en el mapa institucional y marcan las fronteras según el lugar que ocupan las diferentes instancias académicas. La escuela es el espacio donde se cruzan diversas profesiones; en particular, en la escuela secundaria cohabitan normalistas y universitarios, quienes cuentan con una preparación heterogénea; en la escuela primaria la ruta de inserción laboral está cambiando, las escuelas formadoras se han diversificado, seguramente en breve el panorama trazará otras coordenadas.

En este caso, 55% del profesorado tiene una formación normalista, lo que imprime un sello particular, pues las escuelas normales son un campo de prácticas culturales que responden al paradigma positivista, tradicional, de la modernidad, bajo la tutela del Estado. Las normales son consideradas por excelencia como la identidad fundante del magisterio que ha caracterizado a los maestros de educación básica hasta hoy en día. Desde esta lógica, es necesario pensar la profesionalización docente como el centro de las reformas educativas; revisar los significados de la formación docente, incorporar la perspectiva de género, interpelar sus discursos y transitar hacia la construcción de una nueva escuela normal; redefinirla es un imperativo educativo, político y ético que requiere la sociedad actual.

Otro aspecto a tener en cuenta es la procedencia universitaria y las implicaciones en la ausencia de una formación pedagógica acorde con las necesidades de la educación básica; esto se traduce en una determinada práctica, donde la socialización y la interiorización de la cultura escolar actúan como dispositivos de formación. Los sujetos se “van haciendo docentes” en el día a día; el entramado de la formación coloca a la escuela como uno de los espacios donde se configuran los sujetos en la vida cotidiana escolar.

Una clave más para el análisis es pensar la formación docente continua, aquí la evidencia empírica muestra que aproximadamente 20% del profesorado ha tomado al menos un curso respecto a la temática de género; sin embargo, resulta insuficiente en la búsqueda de la equidad de género. Es importante subrayar que el modelo establecido en la formación continua o en servicio a partir de los llamados cursos en “cascada”, da cuenta de rasgos de agotamiento; existen una serie de tensiones que dejan ver la necesidad de cambiar la lógica lineal y la racionalidad instrumental de la capacitación que no ha logrado trastocar las prácticas. En síntesis, existe una estrategia muy débil en el proceso de formación continua, se generan pocas expectativas, lo que supone un cambio de ruta hacia tácticas de largo alcance desde las políticas educativas.

La realidad evidencia un panorama poco alentador, deja ver una indiferencia hacia la problemática, el profesorado sabe poco acerca de la fundamentación teórica y metodológica; considera que este aspecto carece de importancia porque es algo que tiene superado y no requiere mayor información. Los niveles de “alfabetización de género” como los denomina Arnot (2009) son muy bajos. Por otra parte, existe falta de interés al respecto, los motivos son muchos, entre otros se puede mencionar que la oferta no les resulta atractiva, los bajos incentivos, tanto económicos como de reconocimiento social, la ausencia de una formación inicial y continua; en síntesis, el reto consiste en la implementación de políticas integrales que conlleven a un proceso de cambio en las relaciones de género dentro de la vida institucional.

El profesorado dice:

- Para mí no es relevante.
- No. A veces voy a conferencias, si tengo el tiempo.
- No, aquí ya hay igualdad para todos.
- De perspectiva de género específicamente no he tomado cursos, pero sí llevamos un curso en la licenciatura, sobre todo de sexualidad.
- Los cursos que a mí me interesan son más sobre estrategias didácticas.
- No, no lo considero.

La complejidad del tema se desdibuja en un discurso que muestra desinterés, la falta de formación al respecto opaca la posibilidad de reconocer el sexismo en la escuela y la emergencia de generar iniciativas incluyentes. El discurso del profesorado se caracteriza por un vacío de argumentación; revela una percepción de sentido común que apela a sus creencias, actúa a partir de su propia interpretación de la realidad, no cuenta con un aparato crítico que dé sustento a sus posturas. En este sentido, existe una visión simplista del problema que obstaculiza el avance hacia la construcción de una sociedad democrática, plural y abierta.

- ... creo que esto debe ser de acuerdo a los valores de cada uno.
- Yo lo enseño muy poco, el tema no me parece muy importante.
- Las teorías que dicen a veces promueven que los alumnos tengan sexo.
- Algunos maestros sí lo trabajamos más.

Es importante señalar que los temas de género se han incorporado en los contenidos curriculares de educación básica; sin embargo, esto no garantiza que en el espacio escolar se lleven a cabo; la implementación de una reforma pasa por diferentes lugares como son el currículum oculto y real, la cultura escolar, la formación y la práctica docente, sin dejar de mencionar que las cuestiones de género atraviesan la subjetividad y trastocan la identidad; de ahí la complejidad del problema.

- El tema de género lo explico en general, pero en el libro oficial casi no lo menciona, media página.
- Yo no lo profundizo.
- Lo considero importante, pero como no lo conozco, pues no.
- Los contenidos que vienen en el libro de texto son muy pocos, nada más viene una embarrada, uno tiene que buscarle porque si no, no saben de lo que estamos hablando.
- No, de hecho, le dan al género, pues bien poquito, de hecho la información está bien limitada.
- El programa maneja las cuestiones de género [...] El tema se aborda mucho y sobre todo el de la igualdad.
- ... el género es que los seres humanos somos complementarios y formamos parte de esto.
- Sí, sí se aborda, te voy a poner un ejemplo: cuando empezamos les pregunto ¿qué es sexo?
- A los padres no les gusta que hablemos de eso.

El profesorado manifiesta la existencia de fronteras de género; estos datos ejemplifican cómo la mayoría de los docentes sostienen actitudes tradicionalistas, desconocen la temática, y la ausencia de esquemas teórico-prácticos que sustenten un diseño de intervención en la escuela es el denominador común. Las reformas en educación básica no han venido acompañadas de los cambios necesarios en las escuelas formadoras, ni en las universidades; el profesorado no cuenta con los elementos necesarios para llevar a cabo los cambios que requiere el sistema.

La relación entre la formación docente y los ordenamientos de género marca fuertes tensiones que van de lo subjetivo a lo objetivo, de lo público a lo privado, del aula a la escuela, de la escuela a la comunidad, es un polo de tensión entre el andamiaje institucional y la realidad social, lo que hace evidente la necesidad de construir un marco de actuación que fundamente la puesta en marcha de programas de formación y actualización docente con una mirada

distinta, que recuperen los saberes docentes y, de manera paralela, abran otros caminos para permear el andamiaje institucional.

LA RED. HACIA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

A la luz de los datos anteriores se hace evidente la necesidad de generar estrategias de formación docente sensibles al género. Preguntar por la formación docente en sentido amplio requiere cumplir con las siguientes condiciones de acuerdo con Imbernon y Canto:

- El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimientos y experiencias que tienen los maestros en las escuelas.
- Hay que partir de sus saberes, ya que son capaces de generar conocimiento pedagógico.
- Hay que realizar una formación ligada a proyectos de transformación educativa y social.
- Los programas formativos deben basarse en la participación y en proyectos de investigación-acción.
- Los acompañantes en la formación (asesores, formadores, entre otros) deben tener un perfil práctico-reflexivo que ayude a diagnosticar obstáculos para que los maestros los salven, más que expertos infalibles que solucionen ellos los problemas de otros.
- Los programas de formación han de respetar la diversidad, ampliamente considerada.
- La tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad (Imbernon y Canto, 2013, p. 10).

A partir de estas consideraciones, en este trabajo la *red* se define como un elemento nuclear en la formación docente para el establecimiento de una relación horizontal con el conocimiento, con los pares y con todos los integrantes; así se abren espacios cibernéticos

de participación que van más allá de las fronteras institucionales, los roles, las jerarquías y la dimensión geográfica.

Según Marcelo, las redes deben tener las siguientes características:

- Iniciativas voluntarias de profesores.
- Democráticas en su origen y funcionamiento.
- Con un fuerte compromiso con la innovación, el cambio y la mejora.
- Con metas y propósitos compartidos.
- Formadas por profesores con características comunes (la materia que enseñan, el tipo de alumnos al que atienden, el tipo de escuela en que enseñan).
- Con una combinación de aprendizaje cognitivo, social y emocional.
- Con una participación activa de todos a diferentes niveles de implicación.
- Una confianza de principio en que se pueda aprender de otros.
- En un ambiente abierto sin restricciones a la participación.
- Con autonomía plena de decisión sobre contenidos a trabajar, forma de trabajo, tiempo, localización y frecuencia de reuniones.
- Creación de una comunidad discursiva y de aprendizaje.
- Liderazgo compartido entre los diferentes miembros de la red.
- Asesoramiento diferenciado: la red puede solicitar apoyo a una amplia variedad de profesionales (Marcelo, 2001, p. 9).

Las redes representan una opción de estrategia de intercambio de información, construcción de conocimiento y de trabajo colaborativo que posibilita configurar el entramado escolar hacia una cultura democrática, participativa, incluyente, donde el docente es responsable de su propio proceso de formación.

La red resignifica el saber práctico y teórico de los docentes, al mismo tiempo, problematiza y construye un conocimiento innovador a la luz de los marcos conceptuales; responde a las demandas y problemas de los propios actores educativos. Según Lieberman y Grolnick,

... las redes son formas emergentes de desarrollo profesional que generan trabajo colaborativo, contribuyen a construir consensos y abren la posibilidad

de generar conocimiento entre pares, aquí el compromiso de cada uno de los integrantes es lo que da sentido y significado al trabajo (Lieberman y Grolnick, 1998, p. 267).

Moonen y Voogt definen una red como “un grupo de profesores de diferentes escuelas que cooperan durante un largo periodo de tiempo en la implantación de un proceso que conlleva cierta innovación en educación” (Moonen y Voogt, 1998, p. 103, en Marcelo, 2001, p. 8).

Una noción que resulta importante incorporar es la de observatorio como ventana que monitorea y da seguimiento a las políticas públicas. La idea central de estas dos perspectivas (red y observatorio) es converger en una propuesta alternativa: la Red del Observatorio como una plataforma virtual estratégica que permite reconocer las tensiones de la puesta en marcha de los proyectos, así como evaluar las debilidades y fortalezas de la formación docente.

La Red del observatorio abre un espacio de reflexión y análisis, es un sitio de discusión para edificar propuestas de formación desde las voces del profesorado, fuera de los límites institucionales de los cursos y, así, dibujar el mapa de la formación docente desde la pluralidad y diversidad en el marco del nuevo escenario global que sitúa el contexto local.

La red parte de mirar como actores clave del cambio a los docentes, no sólo da la voz, sino fija los ojos en las prácticas y saberes del profesorado. “Las redes ofrecen ejemplos auténticos de comunidades profesionales construidas en torno del trabajo compartido, los intereses en común y las mismas luchas” (Lieberman y Grolnick, 1998, p. 262).

La constitución de la Red del observatorio de formación docente desde la perspectiva de género se plantea como un espacio abierto para la reflexión, el debate, la formación y la investigación, así como la construcción e intercambio académico; coloca a los diferentes actores sociales en un entorno virtual flexible, en el cual

... formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros [...] las experiencias diferentes le permitirán romper con la rutina, ampliar sus horizontes, enriquecer sus percepciones y sus modelos de acción (Ferry, 1997, p. 68).

La red como dispositivo de formación tiene un papel fundamental, se concibe como el puente que posibilita el tránsito entre el trabajo en solitario e individual al trabajo colaborativo y la responsabilidad colectiva; se trata de una propuesta de formación centrada en la reflexión y análisis de la práctica, y cómo ésta interpela con los núcleos de la formación docente. La realidad es el punto de partida, pero también el punto de llegada porque es ahí en las escuelas, en la práctica cotidiana, donde es necesario el cambio, la innovación educativa debe irrumpir como posibilidad de transformación.

El trabajo en red ofrece la oportunidad de responder a las necesidades de una forma más integral; asimismo se brinda autonomía al profesorado, se hacen responsables y protagonistas de su propio proceso de formación. Uno de los obstáculos para el avance en este tipo de proyectos, es, por un lado, el hecho de no contar con la infraestructura y el acceso a la tecnología en las escuelas; por otro; en relación con los docentes, la falta de habilidades en el manejo de la tecnología y la poca credibilidad en los programas de formación, limitan la participación. No obstante, estos claroscuros, es un gran reto impulsar la formación docente a partir de una lógica distinta, donde la escuela marque el cambio ante la cultura digital.

De acuerdo con Martínez, la formación desde una perspectiva de género poscolonial requiere:

1. Sistematización crítica de buenas prácticas y experiencias positivas de lucha contra la desigualdad.
2. Reconstrucción con enfoque de género de las diversas dimensiones formativas del profesorado, como por ejemplo el desarrollo de proyectos materiales, sistemas de evaluación, relaciones con el entorno, innovaciones.

3. Generación de redes comunitarias con potencialidades para ampliar los recursos, espacios y tiempos de la educación adaptándose y respondiendo a las diversas realidades sociales.
4. Investigación para la acción sobre aspectos específicos de la desigualdad de género y sus causas.
5. Evaluación y seguimiento del impacto de la nueva formación con el fin de trasladar los resultados y actuar en consecuencia.
6. Consideración del género como una asignatura fundamental de la formación del profesorado pero también como aspecto transversal, en este sentido los contenidos de la formación deben favorecer: a) Cuestionamiento de los mandatos de género; b) Concienciación sobre las posiciones de poder desiguales; c) Inclusión de temas de género desde la diversidad y no sólo “temas de mujeres”; d) Problematicación de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica; e) Reconocimiento del legado e historia de las mujeres (construcción de una genealogía de las mujeres); f) Deconstrucción de los estereotipos asumidos por los hombres y mujeres y que tienen su reflejo en la labor docente; g) Generalización del lenguaje no neutro como vehículo de transformación [...] y, en definitiva, un cuerpo de contenidos que responda a la necesidad de re-educarnos y re-socializarnos en cuestiones de género incardinadas en nuestros contextos (Martínez, 2016, pp. 145-146).

Así, la creación de nuevos entornos de aprendizaje apunta hacia la configuración de la noción de innovación educativa en relación con la incorporación de cambios en los modelos de formación y en la generación de nuevos espacios de interacción; situar la formación docente desde esta perspectiva abre una nueva agenda de política educativa en un largo y sinuoso camino.

REFLEXIONES FINALES

La formación docente es piedra angular en la configuración de nuevas generaciones y es un factor fundamental en las propuestas de

cambio. En suma, la formación es una construcción social, histórica, política y cultural que requiere una visión amplia para comprender la complejidad del tema, analizar los múltiples elementos que la atraviesan; revisar las diferentes dimensiones del problema y trazar las rutas del cambio en clave de género para diseñar políticas de largo alcance.

El itinerario de la formación docente desde la perspectiva de género exige un cambio de mirada, si bien es cierto que los cursos y los talleres fueron el primer acercamiento a la temática; actualmente muestran el agotamiento de un modelo en el cual subsiste la racionalidad instrumental, técnica, donde el “experto” brinda conocimientos, pero no genera el cambio. Los cursos aislados y desarticulados no permiten valorar el impacto, no existe seguimiento ni evaluación de los procesos. La formación en perspectiva de género no puede reducirse a “cursos”, es necesario ir más allá, transitar de una visión fragmentada a una visión holística y diseñar una estrategia integral que permee la estructura institucional.

El mapa de las tensiones entre la formación docente, la perspectiva de género y la realidad están latentes. La sola existencia de reformas y cambios curriculares no garantiza la equidad de género; se requiere de un debate amplio y profundo en torno a los procesos de formación, implementar una estrategia integral donde converjan diversas expresiones. Es preciso reconocer las diferencias y las ausencias como parte del entramado escolar, potenciar la autonomía en diálogo abierto, razonado e informado; cruzar teoría y práctica como parte del trabajo colaborativo y construir los puentes entre los actores; esta tarea exige visitar los procesos de formación inicial y continua, re-imaginar y pensar otras rutas más allá de las zonas limítrofes; con el fin de trastocar el andamiaje institucional y metamorfosear el campo de la formación de cara a los nuevos tiempos.

La agenda educativa debe incorporar en la formación inicial y continua la perspectiva de género para avanzar en la lucha contra el sexismo en la escuela; brindar las condiciones laborales y

académicas para que el ámbito educativo se convierta en un espacio de encuentro y diálogo con los *otros*, de reconocimiento de la diferencia; ofrecer programas para formadores de docentes y profesionales de la educación en las áreas de diseño curricular, cultura escolar, aspectos psicopedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje que incorporen como punto nodal las relaciones de género en el ordenamiento institucional.

El análisis de la formación es un proceso de cambio que exhorta a la participación de los docentes y las autoridades para llevar a cabo una reforma estructural que establezca nuevas relaciones hacia la búsqueda de la equidad de género. En suma, es crear espacios de escucha, de colaboración y transformación para producir un cambio real en los procesos educativos.

Las redes representan una opción de estrategia de intercambio de información, construcción de conocimiento y de trabajo colaborativo que posibilita configurar el entramado escolar hacia una cultura democrática, participativa, incluyente, en la que el docente es responsable de su propio proceso de formación. La red es una herramienta que abre otras rutas para entretener visiones compartidas, atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje; es pensar el entorno virtual como el espacio de enriquecimiento personal y colectivo donde el intercambio de experiencias y saberes aporta elementos para el análisis y la mejora de la formación docente.

El diseño de políticas públicas debe contemplar un horizonte que apunte a la construcción de la democracia de género en el ámbito educativo, esta postura exige romper con todos aquellos obstáculos que limitan las potencialidades de las mujeres, implica una distribución justa y equitativa de la participación de las niñas y las mujeres en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como brindar oportunidades reales hacia una nueva distribución de poder en los espacios físicos y simbólicos en el escenario educativo.

Incorporar la dimensión de género en las políticas de formación docente significa redefinir y ampliar el espectro para promover el desarrollo integral de las personas. La perspectiva de género es una

práctica discursiva, social y política que conlleva a un cambio de mirada en todos los ámbitos de la vida; interroga de manera distinta la realidad, saca a la luz las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, reconoce cómo la educación, la cultura y los valores sociales delimitan la capacidad y participación de los sujetos en todos los ámbitos; pero también es una forma de incidir analítica y estratégicamente en las políticas y acciones educativas; apunta a la producción de conocimiento y es un mecanismo generador de justicia social. En síntesis, es una búsqueda distinta que va más allá del espejismo de la innovación.

El debate está abierto; incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo y de manera específica en la formación docente, significa revisar las políticas educativas en clave poscolonial; el correlato entre la equidad de género y la formación docente es un tema pendiente; en tanto, es preciso abrir un diálogo razonado para tender puentes entre la política educativa y la realidad social (Parga, 2011). La mirada de género obliga a interrogar sobre las relaciones sociales, generar marcos interpretativos para indagar y explicar los mecanismos que se utilizan y operan en la reproducción y transformación de la cultura escolar, buscar ámbitos de intervención para la igualdad de oportunidades educativas reales. El reto es transformar la noción de formación en una práctica social no sólo en el plano discursivo, sino en un terreno más amplio que trastoque el andamiaje institucional que coadyuve a la edificación de una sociedad democrática con justicia social, incluyente, con equidad y respeto, que sea capaz de abrir espacios de comprensión en el mundo global.

REFERENCIAS

- Araújo, H. *et al.* (2009). Cómo construye el profesorado a los ciudadanos y ciudadanas marcados por el género. En M. Arnot, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad* (pp. 85-116). Madrid, España: Morata.

- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós.
- Castillo, M. (2005). *Método de estudio de caso*. México: USN.
- Crawford, M. (2006). *Transformation. Women, gender and psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (41), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 59-76. Recuperado de <http://revistasum.es/rie/article/view/96471>
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1998). Educational reform networks: changes in the forms of reform. En A. Hargreaves, *International Handbook of Policy and Practice* (pp. 710-729). Londres, Inglaterra: Kluwer.
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 5 (1), 29-44. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56750103>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Moonen, B. y Voogt, J. (1998). Using Networks to Support the Professional Development of Teachers. *Journal of In Service Education*, 24 (1), 99-110.
- Ojeda, G. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (31), 93-109. Recuperado el 10 de abril de 2017 de http://www.scielo.org/arg/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000100006&Ing=es
- Parga, L. (2011). Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria: una mirada de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (1), 49-62.
- Scott, W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelag y M. Nash (ed.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y*

contemporánea (pp. 23-58). Madrid, España: Ediciones Alfons el Magnánim/
Institució Valencia.

Suárez, L. y Hernández, A. (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, España: Cátedra.

West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En M. Navarro y C. Stimpson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires, Argentina: FCE.

CAPÍTULO 5

**LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE
RELACIONES DE GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA EN CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL:
UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO**

*Silvia Iveth Martínez Álvarez**

INTRODUCCIÓN

En este capítulo me propongo analizar algunos significados sobre relaciones de género en la cultura escolar que han construido estudiantes de una escuela secundaria ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.¹

Considero que la escuela secundaria es un espacio en el que las y los estudiantes construyen experiencias más allá de los contenidos escolares y las dinámicas propias de la cultura escolar institucionalizada. La secundaria también constituye un lugar de ensayo

* Estudiante del Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

¹ Este trabajo es parte de un estudio más amplio sobre las culturas estudiantiles en la escuela secundaria, realizado para mi tesis de maestría en el DIE del Cinvestav.

de afectos, sexualidades y relaciones de género, donde ya sea por acción u omisión, con mayor o menor injerencia, la estructura institucional de la escuela forma parte de la construcción de dichas experiencias y ensayos (Molina, 2013).

Para las y los adolescentes, uno de los aspectos más relevantes de la escuela es la posibilidad de entablar amistades profundas, de encontrar apoyo y hacer grupos de amistad y de trabajo con sus compañeros, a la vez que tienen la oportunidad de aprender y prepararse para el futuro (Weiss, *et al.*, 2012). Los primeros aspectos mencionados forman parte de la cultura juvenil escolar, mientras que los segundos tienen que ver con las dinámicas propias de la cultura escolar institucionalizada.²

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que la escuela no es un espacio ajeno al contexto social en el que está ubicado. Las y los estudiantes son también sujetos sociales en otros ámbitos, en los que se han apropiado de referentes culturales, mismos con los que llegan a la escuela. De manera que, en el colegio, confluyen diversos referentes que entran en un juego de negociaciones de significado y resignificación (Wenger, 2001).

En el análisis que presento busco mostrar algunos de los procesos de construcción y negociación de significados respecto a las relaciones de género, en los que están presentes aspectos de las tres dimensiones de la vida cotidiana de los estudiantes: la cultura juvenil escolar, la cultura escolar y la cultura extra escolar.³

Hasta este punto del capítulo he empleado la categoría de “estudiantes” que se considera neutra en términos del uso de un lenguaje no sexista (Pérez-Cervera, 2011), seguiré empleando dicha

² La noción de cultura que empleo está vinculada con la perspectiva sociocultural, desde la cual se concibe a la cultura como la producción local de instrumentos, sean materiales o simbólicos, que sirven como mediadores de la actividad humana y que son transmitidos de una generación a otra; entre estos, el lenguaje es el principal instrumento de mediación (Wertsch, 1991).

³ Una versión corta de este texto fue presentada como ponencia en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación (Buenos Aires, marzo de 2006).

categoría y, en lo posterior, también usaré la distinción de “alumnos” y “alumnas”, de manera que sea posible visibilizar lo que tanto las mujeres como los hombres aportan a las construcciones sobre género.

Asumo que el género es una construcción social, cuyo sustento se ubica en otra construcción social que es la sexualidad. Mediante dichas construcciones, los cuerpos adquieren sentido social con la distinción de lo masculino y lo femenino. Así, se definen roles y patrones conductuales (Buttler, 2002; Lopes-Louro, 2010).

En la mayoría de las culturas, históricamente ha predominado un esquema binario, en el que se reconocen dos posibilidades socialmente aceptadas y contrapuestas: hombre y mujer, cada una con sus propias construcciones y narrativas acerca de cómo deben vestirse, comportarse, tratar a sus congéneres y a lo que comúnmente se denomina “sexo opuesto”, a la vez que definen posibilidades en la participación social y política, por lo que dicho esquema binarista constituye también una forma primaria de relaciones de poder (Scott, 1990).

De manera que el género como categoría social y analítica me permite realizar un análisis sobre lo que relatan los alumnos y las alumnas, haciendo visibles las construcciones de significados alrededor de lo que ellos y ellas consideran que son las diferencias tanto en la forma en que responden a las demandas escolares como en su interacción con maestros y maestras, y en las dinámicas mediante las cuales forman lazos de amistad y de noviazgos.

El sustento empírico forma parte del corpus obtenido con el trabajo de campo que llevé a cabo en una escuela secundaria ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, durante el ciclo escolar 2002-2003.⁴

⁴ Realicé dicho trabajo de campo para elaborar mi tesis de maestría en el DIE-Cinvestav.

El análisis parte de una perspectiva etnográfica,⁵ con la que se articula el enfoque sociocultural, en la que se considera a los alumnos y alumnas como sujetos sociales, es decir, sus identidades están vinculadas a los procesos sociales e históricos de los cuales forman parte en los diferentes contextos de interacción en los que transitan en su vida cotidiana. Considero valioso mencionar que el tema de las construcciones sobre el género no estaba contemplado como objeto de estudio en la etapa inicial de mi tesis de maestría, pues me proponía explorar la construcción de identidades de los alumnos en su paso por la escuela secundaria, asunto sobre el cual posteriormente pude publicar un artículo; sin embargo, durante el trabajo de campo encontré que en mis registros eran frecuentes los fragmentos en los que los alumnos y las alumnas hacían alusión a lo que ellos consideraban las diferencias entre hombres y mujeres.⁶

Desde la perspectiva etnográfica, la descripción detallada del contexto en el que se encuentra la escuela, así como las características de los actores, deben incorporarse al proceso de análisis, sobre todo cuando aportan elementos valiosos para comprender la construcción de significados. La información sobre el referente empírico contribuye a la posibilidad de responder a múltiples preguntas sobre lo que sucede en una comunidad, lo que significa para cada uno de los actores y cómo se relaciona lo que está sucediendo con el contexto de la comunidad como totalidad (Erickson, 1989). Por tal motivo, en los siguientes párrafos ofrezco una breve descripción de las características de la escuela y de los alumnos y alumnas que conforman el referente empírico de este análisis.

⁵ La perspectiva etnográfica surge a principios del siglo XX en la antropología, y en las últimas décadas se ha retomado como una opción metodológica de la investigación educativa, puesto que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado que sustenta cada escenario educativo (Levinson, Sandoval y Berteley-Busquets, 2007).

⁶ El artículo que menciono se publicó en el número 32 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, con el título: Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria (volumen XII, pp. 261-282).

La escuela donde realicé el trabajo de campo ocupa un terreno pequeño (en relación con otras secundarias públicas). El inmueble está conformado por tres edificios de dos niveles (planta baja y primer piso), al centro hay un pequeño patio que hace las veces de cancha deportiva (no hay otro patio o explanada en la escuela). Los únicos baños están junto a la puerta de entrada. La planta alta de este edificio está en obra negra, por lo que en una esquina del patio se puede observar un montículo de arena, varillas y tabiques. En general, el plantel tiene aspecto de estar aún en construcción (Reg. Obs. No. 6).

Las y los estudiantes que participaron en las entrevistas⁷ llegaron a esta escuela secundaria como última opción, ya sea por su edad o por haber sido expulsados de otras instituciones, incluso para algunos era un castigo de sus padres por haber obtenido malas calificaciones en algún otro plantel.

Durante el trabajo de campo realicé observaciones en pasillos, patio y biblioteca, que sirvieron para ubicar a los alumnos y alumnas que posteriormente participarían en las entrevistas.

Las entrevistas se aplicaron en grupos de cuatro estudiantes, las primeras fueron grupos mixtos, las siguientes se realizaron con grupos de cuatro mujeres o cuatro hombres; y se encontró que en esta segunda modalidad hablaban con más confianza y fluidez.⁸ Planteé preguntas que los indujeran a hablar y reflexionar acerca de sus vivencias en la escuela secundaria y permití que abundaran en las respuestas, es decir, el interés se centró en sus narraciones y en lo que para ellos es relevante y significativo.

El análisis del corpus obtenido con el trabajo de campo desembocó en la elaboración de “descripciones analíticas preliminares”

⁷ Los nombres de los estudiantes que participaron en las entrevistas fueron modificados para salvaguardar su identidad.

⁸ Las entrevistas duraron una hora cada una, se empleó una grabadora y al final se aplicó un cuestionario de datos socioeconómicos y de historia escolar. La transcripción de cada entrevista implicó un trabajo de seis horas que dio como resultado un corpus de 183 cuartillas de transcripción. Se realizaron nueve entrevistas, en las que participaron 43 estudiantes.

(Rockwell, 1987) que permitieron, en una vía esencialmente inductiva, la construcción de categorías analíticas pertinentes para la descripción y explicación de algunas dimensiones de esta realidad local.

Con base en el procedimiento descrito, pude ubicar dos categorías principales, cada una con subcategorías: la primera se refiere a los significados de género relacionados con algunos elementos de la cultura escolar institucionalizada, como la disciplina, las calificaciones que obtienen en las materias y la interacción con maestros y maestras; en la segunda incluyo el análisis de significados vinculados con la cultura juvenil escolar como la amistad y el noviazgo.

SIGNIFICADOS SOBRE GÉNERO VINCULADOS A LA CULTURA ESCOLAR

Por cultura escolar entiendo los aspectos directamente relacionados con el currículo, las actividades de enseñanza derivadas de éste, los horarios, la asignación de calificaciones, las normas de comportamiento establecidas en los reglamentos escolares, la estructura jerárquica en la que se ubican directivos, profesores y demás personal que labora en los planteles, así como las ceremonias y eventos tradicionales que se realizan durante los meses que abarca el ciclo escolar. Estos aspectos forman parte de los sistemas de usos y expectativas de los que alumnos y alumnas deben apropiarse en su paso por la escuela secundaria.

La apropiación de esos sistemas de usos y expectativas implica responder a las demandas escolares empleando diferentes estrategias, al respecto los alumnos y alumnas entrevistados coinciden en cuanto a que la forma de responder es diferente en hombres y en mujeres, dos de estas demandas son las más referidas en las entrevistas: las relacionadas con la disciplina y las que tienen que ver con las actividades escolares y las calificaciones obtenidas.

EL GÉNERO Y LA DISCIPLINA

En relación con la disciplina, es decir, con el cumplimiento de las normas dentro y fuera del aula, encontré que tanto las alumnas como los alumnos coinciden en señalar que las primeras cumplen con las normas disciplinarias, a diferencia de los segundos que las rompen constantemente; un ejemplo de tal acuerdo se aprecia en el fragmento de entrevista que presento a continuación:

Ent.: Y entre ustedes qué diferencias encuentran entre los niños y las niñas.

David: Pues las niñas son más calladas, casi las niñas no hablan.

Martha: Echan más relajo los hombres.

Julia: Y somos más mujeres, son menos los hombres y son más relajientos, los hombres hacen más ruido.

Martha: Como que los hombres, así como que todavía no asimilan a qué vienen a la escuela y echan relajo (Ent. 1, 240303, 2°).

Inicialmente, resalta la mención que hacen a la disciplina como la primera respuesta ante el planteamiento de la pregunta sobre las diferencias que encuentran entre hombres y mujeres.

Martha señala que los hombres echan más relajo, es decir, es más común que los hombres hagan bromas y trasgredan algunas normas y reglamentos en la escuela, idea que es confirmada más adelante, en el mismo fragmento, cuando alumnas y alumnos coinciden en que los varones son más relajientos y las mujeres son más calladas. Esta representación de “la alumna tranquila” ha sido estudiada en otros trabajos; al respecto, en una investigación realizada en una secundaria en el Reino Unido (Stanley, 1986, en Woods y Hammersley, 1995, p. 49), se encontró que la tranquilidad de las niñas es más una forma de adaptarse a la propia escuela que un rasgo natural de su personalidad.

Por otra parte, el señalamiento hecho por Martha acerca de que los hombres “todavía no asimilan a qué vienen a la escuela”, puede ser entendido como una alusión a un proceso de madurez, en el cual sus compañeros todavía no han llegado al punto que considera

que ellas ya han alcanzado, para asimilar las obligaciones que implica asistir a la escuela.

Las formas en que los alumnos se relacionan entre pares ha sido explorada en otros trabajos de investigación (Grijalva, 2012; Mejía-Hernández, 2015), cuyos hallazgos coinciden con las descripciones que realizaron las alumnas entrevistadas en este estudio, en las que se encontró que las actitudes transgresoras o “echar relajo” forman parte de la construcción de una identidad y una posición social, es decir, constituyen una manera de confirmar su masculinidad, en especial, ante sus congéneres.

EL GÉNERO, LAS TAREAS ESCOLARES Y LAS CALIFICACIONES

En cuanto al compromiso con el trabajo académico y el logro de buenas calificaciones, los alumnos y alumnas también coinciden en ubicar diferencias de actuación según el género. En el fragmento de entrevista anterior, las alumnas comparten el significado de que los varones no tienen una actitud de compromiso ante la escuela, mientras que ellas son más responsables; significado que los propios alumnos complementan con otros juicios relativos a que las mujeres son más inteligentes y los hombres más distraídos, y esto se refleja en que ellas obtengan mejores calificaciones, como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista.

Manuel: [Las mujeres] son más inteligentes. ¡Pues sí!, ponen más atención se empeñan más en hacer las cosas.

Erivan: Entienden más lo que explican los maestros, nosotros somos más distraídos luego a veces (Ent. 8, 200503, 3°).

Julia: ... las mujeres, como que le echamos más ganas, pues sacamos mejores calificaciones que los hombres (Ent. 1, 240306, 2°).

La afirmación que hacen las y los alumnos coincide con lo que otros investigadores como Ballesteros (1993), Dubar (2002) y Levinson (2002)

han descubierto; este último encontró que las niñas asumen el deber de obtener mejores calificaciones que los niños, pues ellas deben justificar ante sus familias su asistencia a la escuela.

El estudio realizado por Levinson (2002) tuvo como referente empírico a las y los alumnos de una escuela secundaria rural, cuyas familias mantenían esquemas rígidos respecto a los roles de género, por lo que daban mayor importancia a la educación escolar de los hijos y asumían como obligación de las hijas el aprendizaje de las tareas domésticas; en ese sentido, si tomamos en cuenta que las alumnas y alumnos que participaron en las entrevistas para el presente trabajo provienen de familias originarias de zonas mayormente rurales que en años recientes migraron hacia la zona urbana del Estado de México, entonces podríamos considerar que el modelo familiar de vigilancia de los roles de género está también presente en su vida cotidiana y aporta elementos para la construcción de significados. Un ejemplo de esto, relatado en palabras de las alumnas entrevistadas, se presenta en el fragmento siguiente:

Alejandra: Bueno, a mí en lo particular me molesta mucho, porque luego no nada más es aquí en la escuela, sino también en tu casa. Quiero estudiar arquitectura y mi mamá dice que no, y es lo que me da rabia ¡Qué con que seas mujer! Puedes hacerlo bien y a veces hasta mejor que un hombre, pero pues no te dan la oportunidad de hacerlo.

Mary: O luego hay veces que cuando venimos a la escuela nos dicen, no, ustedes no deberían de estar aquí, más que nada en nuestra casa nos dicen, tu lugar es estar en la casa, no es estar estudiando y cosas así, nada más porque eres mujer (Ent. 5, 260403, 2°).

Alejandra menciona que el trato diferente hacia ellas por el hecho de ser mujeres no sucede solamente en la escuela, sino que también en la casa; no obstante, Mary se da cuenta de que es en la casa donde ellas tienen que luchar contra los prejuicios que dictan que el lugar de las mujeres no está en la escuela, por lo que podemos entender que asistir a la escuela puede significar para ellas romper con roles

tradicionalmente asignados a las mujeres en la familia, esto pese a que en la escuela también se expresan algunos prejuicios.

De manera que ciertos significados sobre género que definen el trato que reciben en sus casas, entran en un proceso de resignificación cuando los adolescentes asisten a la escuela secundaria. Especialmente para las alumnas, pues según lo que señalan en las entrevistas, las mujeres se adaptan y responden mejor a las demandas derivadas de la cultura escolar, debido a que asistir y permanecer en la escuela representa para ellas posibilidades de vida distintas a las que se vislumbran en sus familias.

LA INTERACCIÓN CON MAESTRAS Y MAESTROS

La influencia de la cultura familiar sobre cuestiones de género se manifiesta en los significados que construyen en la interacción con maestros y maestras, como se muestra en el fragmento de entrevista siguiente, en el que un alumno de segundo grado explica cómo se relaciona con unos y otras:

Jeovany: Es muy diferente la relación, por decir, los maestros son más dejados que las maestras, como que no es la misma relación que podemos tener con una maestra, porque a una mujer se le tiene más respeto. Tal vez porque vemos a nuestra mamá en una maestra, porque no tenemos la misma confianza que tendríamos con un maestro (Ent. 7, 190503, 2°).

Para Jeovany, la figura de las maestras parece estar relacionada con el significado de mujer-madre, es decir, con el significado social que vincula a las mujeres con la maternidad y con los significados que están asociados a ésta. Para explicar tales significados recurro a un planteamiento de Lamas:

La capacidad femenina de gestar y parir, y el concomitante trabajo de crianza y atención, son considerados para la mayoría de las personas como la esencia

de las mujeres. [...] La maternidad, un trabajo ligado a la afectividad (un trabajo de amor se suele decir), recibe a cambio dosis más o menos elevadas de gratificación psíquica y de poder en el campo interpersonal de la familia y la pareja (Lamas, 1995, p. 175).

Podríamos explicar el respeto que Jeovany señala tener hacia las maestras por ser éstas una representación de la figura materna, retomando lo que Lamas menciona al final de la cita, respecto a la gratificación y el poder en el campo interpersonal.

La referencia que hace Jeovany hacia la mujer como madre, es empleada también por las alumnas en otras entrevistas, e incorporada en el discurso que las alumnas dicen haber escuchado de parte de algunos maestros y maestras, y en el que sustentan una construcción de significados sobre el respeto a las mujeres. Un ejemplo de esto se aprecia en los dos fragmentos siguientes:

Dulce: Pues la maestra María, ella nos ha visto que nos llevamos mucho con los hombres y ellos también con nosotras, y a ella no le gusta que nos andemos llevando con ellos porque ellos son más pesados, y este, la otra vez, este... andaba diciendo que este salón parecía de torteadero porque todo mundo se torteaba, y eso es lo que nos decía la maestra que nos respetáramos.

Thalía: Pues el maestro Manuel, él otra vez un compañero de clase no sé qué le dijo a una muchacha, y le dijo: “¡No les digas así a las mujeres, las debes de respetar porque una mujer fue la que te dio la vida, una mujer que es tu madre y no debes tratar así a las compañeras, a ninguna mujer!”, y lo dijo delante de todos (Ent. 6, 080503, 2°).

Yuliet: Pues hay dos principalmente, son María y Blanca este, me gusta cómo son, cómo se comportan con nosotros, cómo nos defienden. Los hacen recalcar el valor de la mujer (Ent. 5, 260403, 2°).

En el primer párrafo presentado, Dulce relata un episodio en el que una de las maestras señaló que el grupo parecía “torteadero”; la palabra “tortear” se emplea en algunos sectores sociales de México para designar la acción de dar nalgadas o toquetear el trasero de

otra persona, esto puede o no tener connotaciones eróticas. En el caso de lo que relata Dulce, la connotación es de juego, de una especie de juego pesado entre alumnos, que es tomado como una falta de respeto por los maestros.

Resulta relevante que, según lo descrito por Dulce, la maestra hacía una diferencia entre los juegos “permitidos” a los hombres y no “permitidos” a las mujeres. Cuando Dulce dice “nos llevamos mucho con los hombres y ellos con nosotras”, se refiere a que juegan y hacen bromas, a la vez que está asumiendo la existencia de una línea que diferencia a unos y otras, y emplea el dicho de la maestra para confirmar que las mujeres no deben llevarse pesado con los hombres, que “deben darse a respetar”, es decir, ellas deben mantenerse sin cruzar esa línea simbólica.

En el mismo fragmento, otra alumna, Thalía, describe cómo un maestro empleó el significado de mujer-madre como recurso retórico para pedir a los hombres que respetaran a sus compañeras, con lo que recurrió a uno de los elementos presentes en los discursos tradicionales sobre el género; no obstante, Thalía interpretó tal acción como una defensa hacia las mujeres ante la posible violencia que pueden ejercer los hombres contra ellas.

En el análisis encontré el “respeto” como recurso retórico cuyo significado se modifica según quien lo emplee y la circunstancia en que se utiliza. El respeto y otros significados serán analizados en la siguiente parte del capítulo.

SIGNIFICADOS SOBRE GÉNERO VINCULADOS A LA CULTURA JUVENIL ESCOLAR

Utilizo el concepto “cultura juvenil escolar” para designar las dinámicas cotidianas en las que participan los alumnos dentro de la escuela y que son diferentes de las dinámicas institucionalizadas, es decir, constituyen una vida colectiva independiente de la escuela, pero que afecta a la vida escolar misma (Dubet y Martuccelli, 1998).

En esta parte del capítulo presento el análisis de algunos fragmentos de entrevistas con los que busco mostrar qué significados han construido los alumnos y alumnas respecto a las relaciones de género presentes en las interacciones con sus pares.

Los juegos y el respeto

Las bromas y juegos entre los alumnos forman parte de la cultura juvenil escolar, puesto que, de acuerdo con Edwards, *et al.* (1995), “a través del juego se prueban conductas, roles y relaciones entre pares”; sin embargo, en las entrevistas quedó de manifiesto que las bromas y juegos no tienen el mismo significado para las alumnas que para los alumnos,⁹ pues mientras que ellas se sienten agredidas con ciertas prácticas, para ellos esas mismas prácticas representan un juego, así lo expresa uno de los alumnos entrevistados:

Ent.: Ángel, ¿tú cómo te llevas con las niñas?

Ángel: Al principio, cuando las empiezo a conocer, las trato con respeto, y luego ya pasa el tiempo y empiezo a jugar, yo creo aumenta la confianza, nos empezamos a llevar más. Bueno pues sí, alguna vez cuando llegan les doy un golpecito, jugando con ellas, y así, jugando, jugando se vale (Ent. 7, 199503, 2°).

Lo que menciona Ángel puede entenderse como que el respeto y el juego son incompatibles, al menos en cuanto a la interacción con sus compañeras, y que la confianza implica jugar más y disminuir el respeto.

Para los alumnos entrevistados jugar implica “llevarse”, es decir, entrar al juego y asumir las posibles consecuencias de éste. En ese sentido, la idea de que el respeto disminuye entre más juegan o se llevan

⁹ Dubberley (1988, en Woods y Hammersley, 1995) se refiere a este fenómeno como *humor discordante*, que refleja las diferencias en la idiosincrasia de los participantes.

con sus compañeras, se confirma con lo que expresan dos alumnos en el fragmento de entrevista que presento a continuación:

Luis: Pues sí también ellas tienen la culpa, porque se llevan y luego aunque les dicen ya no se lleven, todavía siguen y siguen.

Ociel: Pues también a veces, porque hay veces que las niñas se llevan con los niños así pesado y ya cuando el niño se empieza a llevar con las niñas ya las niñas se empiezan a quejar de que las maltratan y así (Ent. 7, 199503, 2°).

Según lo que mencionan Luis y Ociel en el fragmento anterior, para los alumnos no es correcto que las mujeres intenten comportarse de forma distinta a lo que tradicionalmente se ha establecido como comportamientos aceptables para ellas, y se entiende que “llevarse” o jugar con ellos está fuera de esos comportamientos; también puede interpretarse como que no les parece aceptable que ellas intenten comportarse como ellos.

Esa vigilancia sobre los roles tradicionales de género es ejercida también por las alumnas, quienes asumen que deben “darse a respetar”, tal como lo explican cuatro alumnas en el fragmento que presento a continuación:

Ent.: ¿Por qué se deben de dar a respetar?

Thalía: Porque si no te das a respetar ellos no te respetan.

Dulce: Yo pienso que debes de darte a respetar porque el día de mañana que te guste un chavo o algo, va a decir no pues con esta es bien... lo que dicen los chavos y pues como que para andar en boca de todos mejor no. Y si nos damos a respetar las mujeres también los hombres.

Cindy: Yo creo que darnos a respetar algo que es de nuestra persona de una mujer, es como si fuéramos... pues si no nos damos a respetar, cualquier hombre va a decir: no pues ella fue así y así, y yo por eso voy a jugar con ella para que se deje también conmigo. Y es que luego los hombres malinterpretan [y creen] que uno los quiere ¿no?, y es que dicen que el hombre llega hasta donde la mujer quiere, entonces creo que el darse a respetar es parte de una mujer.

Montserrat: Nosotros nos debemos dar a respetar porque somos mujeres y todo nos tenemos que respetar, aunque algunas personas no se dan a respetar para hacerse no sé, como más populares, pero ya cuando les afecta porque luego todos van a hablar de ellas y eso les va a afectar y no le va a gustar, a mí no me gustaría (Ent. 6, 080503, 2°).

Las alumnas entrevistadas para el presente trabajo asumen que el respeto implica no acercarse demasiado a los varones, ni jugar como ellos juegan, es decir, poner límites; pero, además, tiene otros significados: mantener un valor personal ante los demás, conseguir un estatus social y tener una imagen atractiva que les posibilite ser elegidas por alguno de sus compañeros como novia.

Por su parte, otras alumnas expresaron que en ocasiones no basta con “darse a respetar”, sino que es necesario defenderse ante ciertas acciones de sus compañeros. Uno de estos casos es relatado por Alejandra:

Alejandra: Yo una vez me defendí sola, pero porque los chavos andaban como que de groseros, dicen aquí calenturientos. Estaba yo parada y llegó uno y me quería dar un beso a fuerzas y le pegué, luego estaba parada y otro me quiso llegar por detrás, también le pegué, luego llegué y me senté aquí [en el escritorio] llegó otro y me quiso acostar en la mesa. Es que son bien calenturientos, y a los tres les fue como en feria porque esa vez me agarraron enojada, y a los tres les di duro y bonito (Ent. 5, 260403, 2°).

La palabra “calenturiento”, a la que hace alusión Alejandra, se emplea para referirse a las personas que hacen evidente su interés en el sexo o que muestran su excitación sexual mediante acciones como las que describe la alumna.

Por lo que relata Alejandra, los hombres se comportan así cuando están en grupo; otras alumnas reiteran esta visión sobre las agresiones de los varones:

Yuliet: En la forma en que nos tratan cuando están en bola y nos dicen de groserías, también en eso, luego nada más empiezan a estarnos gritando, y a insultarnos.

Alejandra: Sí porque a veces sí nos tratan muy mal, como para quedar bien con su bola de amigotes.

Estivalis: Y no nos podemos defender porque luego empiezan a echar carrilla todos (Ent. 5, 260403, 2°).

Según las alumnas, sus compañeros hombres se comportan de una manera cuando están en grupo y de otra cuando están solos. Esta situación ha sido interpretada por diversos autores (Stanley, 1986; Saucedo, 2006; Edwards, *et al.*, 1995; Levinson, 2002) como una necesidad de probarse ante otros compañeros, pues las bromas se convierten en un mecanismo para establecer relaciones de poder y vínculos de amistad.

Así, esta conducta que podría ser interpretada como acoso sexual hacia las alumnas, para los alumnos representa un juego en el que experimentan y refrendan ante sus pares un modelo sobre masculinidad que incluye el estereotipo del hombre activamente interesado en la sexualidad.

Durante mis visitas a la escuela pude observar que las alumnas también llevan a cabo algunos juegos cuando están en grupo. Para ilustrar esto presento el siguiente fragmento de registro de observación:

Llegué a las 12:03 hrs. Pasé frente a la dirección, llegué a la biblioteca y entré. Dentro está Paty, la encargada de la biblioteca. Hay dos alumnas y un alumno de tercer grado jugando dominó. Me siento en una silla de la mesa donde están jugando. Llega un maestro joven, se llama Fernando, y pregunta:

Fernando: ¿No ha venido el maestro Manuel?

Mayra: (se asoma hacia unas cajas con libros y las señala para hacerle una broma al maestro) sí, ahí está.

Fernando: Pregunté si había venido, no si estaba aquí.

Mayra: aaaa Feernandooooo (en tono de burla hacia lo que dijo).

Fernando: ¿Me invitan a jugar?

Nancy: Mejor te invito a mi velorio (en tono de broma).

El maestro se sienta a la mesa y le reparten fichas.

Fernando: ¿Son de siete fichas? (Pregunta el maestro tomando algunas fichas.)

Mayra: No Fernando, son de a ocho (en tono sarcástico).

Nancy: ¡A mí no me hables Fernando!, por tu culpa terminé con mi novio (en tono de broma).

Fernando: No, yo ni sé quién es tu novio (Reg. Obs. 6, 050303).

Durante el trabajo de campo pude presenciar una situación similar a la descrita en el fragmento de registro anterior que ocurrió en el festival del Día de la Madre. Mientras yo me encontraba sentada en una de las sillas que se colocaron en el patio para que las mamás observaran las actividades del festejo, dos de las alumnas con quienes había realizado una entrevista ese mismo día se acercaron a mí, me presentaron a un maestro y me pidieron que bailara con él:

En el patio el festival continúa, en ese momento comienzan las rifas. Las niñas y yo bajamos al patio, yo me quedo en una jardinera, Dulce y Montserrat se sientan junto a mí.

Montserrat: Maestra [se dirige a mí] ¿a usted le gusta bailar?

Ent.: Sí, mucho.

Montserrat: Pues le presento a mi maestro Manuel para que baile, ahorita que empiece el sonido [las dos niñas llevaban al maestro casi jalándolo de los brazos].

Ent.: No, me daría pena, pero gracias.

Montserrat: No, él es bien buena gente y está bien guapo [el maestro me saluda, se ríe como apenado y se despide de mí] (Reg. Obs. 7. 080503).

Las alumnas bromean con los maestros jóvenes, sobre todo cuando ellas están en compañía de sus amigas, lo que podría entenderse como que en esos momentos se sienten seguras de que los maestros no sobrepasarán los límites establecidos dentro del marco del

respeto, mientras ellas se permiten bordear esos límites. Además, en estas bromas son ellas quienes llevan el control, no así en las bromas que les hacen sus compañeros, que frecuentemente derivan en formas de agresión hacia ellas.

La importancia que tiene “darse a respetar” o “ganarse el respeto” en la cultura juvenil escolar ha sido documentada en otros estudios, como el que realizó Paulín (2015), que coincide con el presente trabajo, en cuanto al hallazgo de que el respeto tiene diferentes significados para alumnos y para alumnas. Dichos significados están vinculados con pautas y límites derivados de estereotipos de género, con los que se definen formas de convivencia entre pares.

Los significados acerca del noviazgo y la amistad

Entre los elementos que forman parte de la cultura juvenil escolar, la amistad entre pares ocupa un lugar primordial en el entramado de las relaciones interpersonales que establecen alumnos y alumnas. La amistad constituye un vínculo en el que las y los alumnos depositan confianza y en el que encuentran seguridad, y es en la secundaria que esos vínculos “adquieren una importancia que no tenían antes” (Delval, 2000, p. 574), puesto que para la mayoría de las y los adolescentes su grupo de amigos es tan relevante como lo es su familia.

El noviazgo es un vínculo en el que se deposita confianza, y para la mayoría de los alumnos y alumnas de secundaria representa la primera oportunidad para explorar el erotismo y la sexualidad en pareja.

En las relaciones de noviazgo se ubica otra diferencia de los significados que construyen las alumnas y los alumnos entrevistados, puesto que ellas parecen tomarse esos juegos más en serio que ellos. Dulce habla acerca de la experiencia de noviazgo que tuvo con uno de sus compañeros:

Dulce: De este chavo del que le platicaba, con el que anduve, Julio, me enteré de que cuando terminamos empezó a decir muchas cosas muy feas de mí, y pues yo dije qué mala onda, y ahorita ya no le hablo, por lo mismo (Ent. 6, 080503, 2°).

Según lo que relata Dulce, lo que hizo que se sintiera más ofendida fue que Julio hablara mal de ella con los demás, lo cual coincide con algunos significados sobre “darse a respetar” y la importancia de mantener una imagen respetable, como lo mencioné en un apartado anterior.

Para algunos alumnos entrevistados, los noviazgos funcionan como uno más de los elementos utilizados en el juego con sus amigos; en ese sentido, a continuación, dos alumnos relatan cómo se vieron involucrados en un juego de noviazgo, en el que pudieron haber sido rivales, no obstante siguieron siendo amigos:

Ángel: ... ella primero se le declaró a Jeovany [Jeovany se ríe].

Jeovany: Y la rechazé.

Ángel: Y bueno ella hasta lloró, y se quedó triste...

Jeovany: Y se consoló con Ángel [se ríe].

Ángel: Y pues me platicaba a mí...

Jeovany: Pero a ella le gustaba yo, eh, pero a mí no me gusta ella, a mí me gusta otra niña, entonces ella lloró y lo buscó [a Ángel] para que la consolara un rato. Y pues ahorita nos llevamos bien, nada de consecuencias (Ent. 7, 199503, 2°).

Para los alumnos parece que la amistad es más importante que el noviazgo, al menos así se aprecia en el relato sobre cómo resolvieron la situación sin consecuencias para ellos. Las alumnas, en cambio, otorgan a los juegos de noviazgo en la secundaria una importancia mayor, pues representa para ellas la oportunidad de experimentar y adquirir aprendizajes que les servirán para establecer relaciones de pareja en el futuro. Así lo explican dos alumnas en el siguiente fragmento:

Ent.: ¿Cuál sería la diferencia entre una muchacha de su edad que no asiste a la escuela y otra que sí asiste?

Alejandra: A la que está aquí [en la escuela] la enseñan a defenderse, ahora sí que a defender sus derechos y se sabe valorar, y en cambio la que está en su casa encerrada, pues no tiene ni idea de cómo debe tratar a un hombre.

Yuliet: Estaría mejor que estuviera aquí en la escuela para que aprenda a defenderse y supiera cómo tratar a los hombres o escoger a un hombre que no sea como la mayoría (Ent. 5, 260403, 2°).

Alejandra comienza señalando que en la escuela les enseñan a defender sus derechos y a saberse valorar y, posteriormente, dirige su discurso hacia algo que considera como un conocimiento importante: saber tratar a un hombre; Yuliet se refiere a los mismos aspectos mencionados por Alejandra y, además, menciona otro “saber”: el de escoger a un hombre que no sea como la mayoría.

Por lo que comentan Alejandra y Yuliet, es posible señalar que a pesar de que se encontraron continuidades derivadas de discursos tradicionales, las alumnas encuentran en la cultura escolar y en la cultura juvenil escolar elementos para cuestionar o, por lo menos, para resignificar los significados sobre género que predominan en los contextos en los que transcurre su vida cotidiana fuera de la escuela.

En ese sentido, de lo que comenta Alejandra puede interpretarse que la escuela es un lugar donde las alumnas se visualizan de manera diferente a las adolescentes que no asisten a ésta. Una de estas diferencias se vincula con el conocimiento y defensa de sus derechos o, al menos, con la noción de que los tienen. Esto coincide con lo que encontró Levinson (2002, p. 306) respecto a que “la secundaria ofrece la mayor libertad que las muchachas han experimentado hasta ese momento de su vida”.

Significados en torno a la amistad entre hombres y mujeres

La coexistencia del discurso de los derechos y la igualdad con otros discursos conservadores y vinculados a los estereotipos de género, se hizo evidente en otras entrevistas, como en el fragmento que presento a continuación, cuando algunas alumnas declararon preferir la amistad de los varones por encima de la de las mujeres:

Martha: Bueno mis amigos con los que me junto, son casi puros hombres y, o sea, por qué me junto con hombres pues por lo mismo porque con ellas nada más se la pasan hablando de puros chismes y que si la novela y así, y con ellos es muy diferente, porque con ellos hablamos de otra cosa y como que entienden más que una mujer (Ent. 1, 240803, 2°).

La opinión que manifiesta Martha fue expresada también en otras entrevistas en las que las alumnas relataron conflictos que han tenido con sus compañeras al sentirse defraudadas, hablan de hipocresía, de traiciones y de chismes. Las alumnas dejan ver que acuden a sus compañeros para platicarles sus cosas. Por su parte, los alumnos también comentaron acerca de esta forma de amistad:

Ent.: Jeovany ¿cómo te llevas con las niñas?

Jeovany: Muuuy bien [los demás se ríen], tal vez es porque yo las trato bien, o sea, tal vez hablo con ellas si me cuentan algo. Es que, bueno a veces estamos hablando de, se podría decir de sus problemas, siempre hablan de que ya no las quieren o de que quieren a uno y éste no las quiere o las quiere otro que ellas no quieren. Ese sería el común (Ent. 7, 199503, 2°).

Jeovany deja claro que el tema más recurrente del que hablan sus compañeras con él tiene que ver con las relaciones de noviazgo, a eso él se refiere como “sus problemas”, de manera que parece reconocer que el noviazgo reviste gran importancia para sus compañeras, y no sólo eso, sino que suele ser motivo de lo que llama “problemas”. Las situaciones a las que se refiere Jeovany confirman

la idea de que las alumnas otorgan gran importancia a las relaciones de noviazgo, al igual que a la configuración de lazos de amistad con sus compañeros, con quienes buscan compartir confidencias sobre sus emociones.

Otras alumnas expusieron que la amistad con varones ha sido complicada para ellas, justamente por haberse sentido defraudadas, pues señalan que sus compañeros elegidos como confidentes no cumplieron con las expectativas que ellas se formaron, principalmente respecto a escuchar sus confesiones y no divulgarlas. Algo así describen Thalía, Dulce y Montserrat, alumnas de segundo grado en el fragmento de entrevista siguiente:

Thalía: Bueno, pues es que se pasan porque nosotros les tomamos confianza y les platicamos todo y luego ellos ya lo andan platicando en todos lados.

Dulce: Pero también algunos nos platican sus cosas.

Montserrat: Pues yo pienso que será porque ellos piensan diferente a nosotras, porque ellos no se creen capaz de guardar algo y necesitan estar contando para sentirse bien (Ent. 6, 080503, 2°).

Según lo que se encontró en otras entrevistas, esta necesidad de las alumnas por ser escuchadas se convierte en parte de un intercambio con los varones, pues los niños solicitan a las niñas ayuda para las tareas y para estudiar en alguna materia, y a cambio escuchan sus relatos. Esto coincide con lo que plantea Díaz:

El trato y la amistad con los jóvenes de su edad encierra una importancia vital para los adolescentes. Sobre todo, la amistad y el apoyo que reciben de los amigos representan una fuerza que impulsa y acompaña, sobre todo en las mujeres, quienes entablan amistades más en términos de confianza e intimidad y de relaciones emocionales. En cambio los varones entablan amistades más orientadas a la acción; es decir que comparten actividades y proyectos más que hablar de sus sentimientos, emociones y relaciones (Díaz, 2006, p. 434).

Las diferencias que alumnos y alumnas señalan respecto a la forma en que se vinculan con sus amigos y en sus relaciones de noviazgo, parecen tener como referente a las construcciones sociales de género que predominan en el contexto social en el cual ellos y ellas interactúan, y que son reforzadas por los modelos o formas de ser adolescente-mujer o adolescente-hombre, promovidos a través de los medios masivos de comunicación. Uno de dichos modelos es que cuando han llegado a la adolescencia, los hombres y las mujeres deben establecer relaciones de noviazgo, y que, en especial las mujeres, deben ubicar esa relación de noviazgo en el centro de sus preocupaciones, por lo que los vínculos de amistad también girarían en torno a sus inquietudes sobre el noviazgo.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Con el análisis realizado es posible señalar que la escuela secundaria es un espacio en el que los alumnos y las alumnas construyen significados sobre las relaciones de género, proceso en el que se incorporan elementos de los sistemas de usos y expectativas de la cultura escolar y de la cultura juvenil escolar. Este proceso, especialmente en el caso de las mujeres, deriva en la posibilidad de configurar identidades de género diferentes a las que se dan con las adolescentes que no asisten a la misma.

La construcción de significados sobre género vinculados a la vida cotidiana en la escuela está atravesada por procesos de confrontación, negociación y resignificación, en los que están presentes tanto modelos tradicionales sobre lo femenino y lo masculino como discursos acerca de la defensa de los derechos de las mujeres y una visión sobre la igualdad de oportunidades.

La coexistencia de significados que apuntan hacia la vigilancia sobre los roles tradicionales de género con otros que los cuestionan, se evidencia en la retórica acerca del respeto como estado ideal que debe mediar la convivencia. Para los alumnos, el respeto implica

que sus compañeras reconozcan que ellas no pueden comportarse como ellos, por lo que si comienzan a jugar con ellos, es decir, si “se llevan” ellos las dejarán de respetar.

Las alumnas comparten con sus compañeros el significado del respeto como un “no llevarse”, y además para ellas ese significado expresa un deber: el de darse a respetar, con el cumplimiento de este mandato ellas buscan mantener una imagen social favorable y valiosa para atraer a algún posible pretendiente, por lo que dicho significado se podría entender como una continuidad respecto a los discursos tradicionales; sin embargo, el respeto entendido también como la no violencia hacia ellas de parte de sus compañeros, representa también un punto de partida por un trato más igualitario.

Otro proceso de negociación y confrontación de significados tiene que ver con los contextos extraescolares, pues para algunas alumnas el hecho de asistir a la escuela implica confrontar modelos sobre los roles de género establecidos en sus familias, especialmente en cuanto a que las mujeres deben quedarse en casa y no necesitan estudiar. En respuesta a esto, ellas procuran obtener buenos resultados académicos para justificar su asistencia a la secundaria.

Para confirmar lo anterior, los alumnos entrevistados consideran que las mujeres son “más inteligentes”, en referencia a que cumplen con las normas y obtienen mejores calificaciones que los hombres.

Respecto a las formas de responder ante las demandas escolares, alumnos y alumnas coinciden que los primeros tienden a romper las normas, ponen poca atención en las clases y, en general, “echan más relajo”. Las alumnas explican esta situación al mencionar aspectos que pueden entenderse como parte de un proceso de madurez, necesario para asimilar las obligaciones que implica asistir a la escuela y cumplir con las expectativas.

Al reflexionar sobre el análisis presentado, encuentro que la escuela es un espacio que podría ofrecer más elementos para que las y los estudiantes puedan cuestionar los modelos tradicionales de género y construir significados que les permitan buscar relaciones

de género más equitativas, así como remontar las diferencias en cuanto al desempeño escolar y sus perspectivas profesionales.

Para finalizar, considero necesario que la investigación educativa aporte elementos para comprender las implicaciones que las construcciones sobre género tienen acerca de los procesos escolares y la convivencia, y que se procure realizar la aproximación al fenómeno rescatando la perspectiva de los propios estudiantes.

REFERENCIAS

- Ballesteros, G. (1993). Influencia del género en las relaciones dentro del aula. En B. G. Delgado y M. P. Bedolla (comps.), *Estudios de género y feminismo* (pp. 213-234). México: UNAM-Fontamara.
- Buttler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Díaz, S. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 431-457. Recuperado el 13 de agosto de 2016 de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmie/v11n29scB02n04es.pdf>
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, España: Ballaterra.
- Dubberley, W. (1988). El sentido del humor como resistencia. En P. Woods y M. Hammersley (comps.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid, España: Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1988). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerdá, A. M., Gómez, M. V. e Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 23-47). Madrid, España: Paidós.
- Grijalva Martínez, M. (2012). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0 (12), 52-72. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/48/77>

- Mejía-Hernández, J. M. G. (2015). Del “payaso” al chavo “bien portado”. Algunas “formas de ser adolescente” entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1081-1104. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022004>
- Molina, M. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Córdoba, Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social-Centro de Antropología Social (CAS).
- Lamas, M. (1995). ¿Madrecita santa? En E. Florescano (coord.), *Mitos mexicanos* (pp. 173-178). México: Nuevo Siglo-Aguilar.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Santillana.
- Levinson, B., Sandoval, E. y Berteley-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.
- Lopes-Louro, G. (2010). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 403-429. Recuperado el 11 de agosto de 2016 de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00051&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n03es.pdf>
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Nash y M. Amelang (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna* (pp. 23-53). Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <http://dsyr.cide.edu/documents/302584/303331/02.-Scott.pdf>
- Stanley, J. (1986). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y M. Hammersley (comps.), *Género, cultura y etnia* (pp. 65-81). Madrid, España: Paidós.
- Paulín, H. L. (2015). Ganarse el respeto. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1105-1130. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART67004&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n067/pdf/67004.pdf>
- Pérez-Cervera, M. J. (2011). Manual para el uso no sexista del lenguaje. México: Conapred. Recuperado el 20 de marzo de 2017 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138055/Manual_para_el_uso_no_sexista_del_lenguaje.pdf
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-Cinvestav.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España: Visor.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Weiss, E., Ávalos, J., Grijalva, O., Guerra, M. I., Guerrero, M. E., Hernández, J., Romo, J. M. y Tapia, G. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES (*Colección Biblioteca de la Educación Superior*).
- Woods, P. y Hammersley, M. (comps.) (1995). *Género, cultura y etnia. Informes etnográficos*. Barcelona, España: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

CAPÍTULO 6

LA PRIMERA VEZ: MOTIVACIONES, EXPECTATIVAS, TEMORES Y ANTICONCEPCIÓN EN EL INICIO DE VIDA SEXUAL DE JÓVENES UNIVERSITARIOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

*Claudia Salinas Boldo**

*José Gamboa Cetina***

INTRODUCCIÓN

El debut sexual de las mexicanas y los mexicanos es un fenómeno que debe entenderse más allá de lo puramente conductual, pues es un momento moldeado por emociones, creencias, expectativas y temores que dan forma y significado a la llamada “primera vez” de mujeres y varones jóvenes. Asimismo, diversos estudios demuestran que el inicio de la vida sexual tiene efectos a mediano y largo plazo (Ballinas-Urbina, García, Nazar y Salvatierra, 2015, p. 253).

* Investigadora titular A. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Universidad Autónoma de Baja California. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel C.

** Profesor-investigador titular C. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

La sexualidad como experiencia cotidiana se construye a partir de los discursos de los cuales se participa en espacios significativos como la escuela, la familia, el grupo de pares; y aquellos mensajes que se emiten desde los medios de comunicación y las figuras de autoridad como los profesores y profesionales de la salud. Todo lo anterior, atravesado por el factor socioeconómico y el género, constituye los elementos clave de los cuales tenemos que partir si es que deseamos lograr un entendimiento profundo de la sexualidad como experiencia de vida más allá de la práctica (Sosa, 2005).

En México, la sexualidad y la virginidad aún se encuentran fuertemente influidas por las significaciones morales y los discursos religiosos, que son difundidos no sólo por la Iglesia y la familia, sino por toda una serie de grupos conservadores (Quintal y Franco, 2017).

Por otra parte, podemos ver la efectividad de estos y otros discursos en los procesos de socialización, por los que todo sujeto pasa a lo largo de su vida y que hacen posible la interiorización de esas normas.

La sexualidad se encuentra en profunda vinculación con la cultura, y en la base de la nuestra encontramos el sexismo, a partir del cual se construyen y mantienen estereotipos de género que marcan códigos de conducta distintos para hombres y mujeres. Pérez, Quintana, Hidalgo y Dourojeanni (2003) nos dicen, a propósito de la vida sexual, que la doble moral imperante en la sociedad favorece el hecho de que los hombres tengan variedad de experiencias sexuales, mientras que exige de las mujeres actitudes de recato y pudor. Se espera que sea el hombre quien propicie el encuentro sexual, no la mujer, pues son ellos quienes cuentan con mayor libertad para vivir el placer, explorar su cuerpo y experimentar sexualmente. Lo anterior es algo que limita la vida sexual de la gente joven, ya que les obliga a asumir actitudes y conductas que les son impuestas desde afuera, en vez de vivir de acuerdo con sus propios deseos y necesidades. Sin embargo, las y los jóvenes tienen la posibilidad de cuestionar los mitos, estereotipos y mandatos impuestos, para construir sexualidades más libres y satisfactorias, que sean resignificadas como una

forma de entrar en contacto profundo con uno mismo y con el otro y vinculadas con el elemento afectivo (Pérez, 2016, p. 251).

El tema de la sexualidad juvenil es algo que aún se evade, porque escapa a la norma convencional que indica que la vida sexual activa debe ocurrir dentro del matrimonio. Nos cuesta aceptar que los jóvenes sostienen relaciones sexuales y, más aún, que no siempre lo hacen con una sola pareja (Estrada, 2007, p. 65).

Gysling, Benavente y Olavarría (1997) nos dicen que, a pesar de considerarse aún como inadecuada, la sexualidad juvenil es un fenómeno que ocurre y es complejo. Las y los jóvenes se encuentran conviviendo con el discurso tradicional de sus padres, líderes espirituales y profesores, pero también con ideas distintas que encuentran en los medios de comunicación, los cuales muestran estilos de vida diferentes al tradicional y argumentos que les invitan a cuestionar el deber ser convencional. Los autores nos dicen que la disputa no se da entre hombres y mujeres, sino al interior de cada uno, como individuo, con sus propias representaciones y significados. Y nos dicen que, con respecto al tema del inicio de la vida sexual, son las mujeres quienes más han cambiado, pues han decidido tomar un papel más activo en todo lo relacionado con la propia vida sexual. Diversos autores apoyan lo anterior al indicar que la edad de debut sexual entre las mujeres ha disminuido (Castro, *et al.*, 2011); que si bien entre ellas aún persiste el deseo de ser madre, éste va de la mano con proyectos de realización profesional y académica (Margulis, Rodríguez y Wang, 2003); y que las mujeres están manifestando actitudes más abiertas hacia el tema de la virginidad (Pérez, 2012, p. 37).

Si bien es posible reconocer que se están dando cambios en las sexualidades jóvenes por causa, principalmente, del acceso a un mundo de información que los jóvenes de otras generaciones jamás hubieran imaginado, Amuchástegui (1998) nos advierte que esto no necesariamente se está viendo reflejado en un mejoramiento de la calidad de vida de nuestras/os jóvenes, ya que las condiciones que permiten elecciones sexuales libres y en concordancia con la equidad

de género aún no existen en nuestra sociedad, lo cual ocasiona que los embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual continúen siendo una amenaza para nuestra población juvenil. Al respecto, Beltrán y Benet (2001) nos advierten que los servicios de salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes deben tomar en cuenta la perspectiva de género y promover valores como el respeto y la equidad entre los usuarios y usuarias de los servicios. Asimismo, indican que no basta con llevar a cabo esfuerzos remediales aplicados a los casos de embarazos no deseados e infecciones, sino hacer labor preventiva, para impedir que las y los jóvenes se encuentren con situaciones no deseadas que afecten su salud tanto física como mental y social.

Por otro lado, Sosa nos habla de la escuela como un espacio en el cual se ofrecen discursos en torno a la sexualidad que influyen significativamente en las actitudes que las y los estudiantes toman acerca de este tema y las conductas que deciden asumir al respecto. Esta misma autora sugiere revisar los discursos que se generan desde la medicina,¹ la educación tradicional y los medios de comunicación. Se pronuncia a favor de proporcionar a las y los jóvenes una educación libre de miedos y culpas, una educación más bien orientada hacia la toma de decisiones responsable e informada:

No es la mejor opción promover prácticas del cuidado de la salud y de una vivencia integral de la sexualidad desde el miedo ni desde el riesgo, sino desde el fortalecimiento del acceso a servicios e información de calidad que respondan a las necesidades de los jóvenes y no al cuestionamiento o negación que estas necesidades plantean para el resto de la población. Esto podría permitirles a las

¹ Podemos decir que, desde la medicina y otros agentes sociales, es un discurso de la “Patología social”. Este discurso está plagado de términos médicos y sus intervenciones son planteadas como soluciones a problemas que tienden a proponer curas, a recluir o aislar (para evitar contagios) (Peña y Hernández, 2015, p. 33). En nuestro país, los principales agentes sociales consideran a los jóvenes como problemáticos. De este modo, los planes del Estado se destinan a prevenir embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, adicciones, violencia y situaciones similares, como si esos problemas fueran exclusivos de esa etapa de la vida.

personas jóvenes tomar decisiones más informadas desde el empoderamiento sobre el cuidado y mantenimiento de su salud, sus prácticas sexuales y la vivencia y ejercicio de su sexualidad, más allá de la mirada del riesgo y del miedo (Sosa, 2005, p. 231).

La sexualidad juvenil no se reduce a un mero conjunto de impulsos hormonales. Como personas adultas, tendríamos que cuestionar las expectativas que tenemos en torno a la sexualidad de las y los jóvenes, entenderlos como sujetos con el derecho a tomar decisiones sobre su propio cuerpo y abrirnos a escuchar sus inquietudes al respecto. La sexualidad debe de ser desnaturalizada, para reconstruirse en el discurso desde los propios códigos y significados propuestos por las y los jóvenes (Villa, 2007; Lavigne, 2011).

Esta desnaturalización de la sexualidad consiste en entenderla como una construcción histórica que se ha alimentado de los mandatos emitidos desde las instituciones sociales, pero también de la historia personal de quien la vive. Desde el estereotipo, concebimos a las y los jóvenes como agresivos, rebeldes, transgresores, seguidores pasivos de la moda y poco respetuosos de las instituciones, cuando es importante comprender que las y los jóvenes ahora se encuentran enfrentando retos para los que nosotros no los hemos preparado lo suficiente (Pérez, Quintana, Hidalgo y Dourojeanni, 2003). Al respecto, Cutié, Laffita y Toledo (2005), quienes realizaron un estudio con adolescentes en Cuba, nos plantean la posibilidad de que estos no tengan pleno conocimiento de los métodos anticonceptivos y tampoco se sientan lo suficientemente confiados para pedir orientación a los adultos que les rodean.

En nuestro país, los principales agentes sociales consideran a los jóvenes como problemáticos. Diversos medios de comunicación (prensa y televisión sobre todo) le atribuyen a los jóvenes el papel estelar de la criminalidad. Y crean un discurso que algunos autores califican como “pánico moral”, dado que también asocian ser joven a ser violento, convirtiendo a los jóvenes en criminales en potencia. El imaginario del joven asesino y malhechor está sumamente

difundido en nuestro país. Carlos Perea realiza un análisis de los reportes oficiales sobre delincuencia en nuestro país, y demuestra que los jóvenes no son el grupo etario que comete más delitos contra la vida (como asesinatos), sino que de acuerdo con sus datos son los adultos. El autor indica que “... en lo que sí los jóvenes tienen en promedio más delitos, que otros grupos cronológicos, son los llamados delitos contra el patrimonio –como son los robos (Perea, 2004, pp. 144-156).

Un estudio realizado en España por Castro, *et al.* (2011) reveló que empezar la vida sexual de manera temprana aumenta las probabilidades de adoptar conductas de riesgo. Cutié, Laffita y Toledo (2005) indican que esto se debe a que el inicio precoz está vinculado con el aumento en el número de parejas sexuales.

En un estudio realizado en España, en 2013, por Sánchez, Sabuco y Amorós, se concluye que las y los adolescentes que inician de forma temprana su vida sexual son más proclives a sostener relaciones sexuales desprotegidas y a vincular el ejercicio de la sexualidad con el consumo de alcohol o drogas ilegales. En una investigación realizada en Argentina por Leoni, Martelloto, Jakob, Cohen y Aranega (2005), se encontró que las y los jóvenes no se sienten expuestos a las infecciones cuando tienen parejas estables. Con respecto a esto, Estrada (2007) advierte de los peligros de la monogamia aparente, ya que esta brinda a las y los jóvenes una sensación de falsa seguridad que les lleva a dejar de lado la protección.²

Estrada (2007), quien habla de la situación en América Latina, confirma la relación existente entre la falta de información y educación sexual y la elección de conductas de riesgo, como la actividad sexual desprotegida y el abuso de sustancias. Además de señalar la educación sexual de calidad como un factor decisivo para retrasar el inicio de la vida sexual activa en las y los jóvenes, así como para

² De acuerdo con varios estudios, la mayor incidencia de infecciones de transmisión sexual (ITS) en los últimos años, en nuestro país, se da entre hombres y mujeres que tienen una relación “estable” (Sáenz-Soto y Benavides-Torres, 2014, p. 4).

romper con estereotipos de género promotores de desigualdad y violencia. La educación sexual de calidad es aquella que es objetiva, basada en información científica y sensible a los valores culturales de la comunidad.

Leoni, Martelloto, Jakob, Cohen y Aranega (2005) concluyen que el nivel de formación académica no es un factor protector ante las infecciones de transmisión sexual, lo cual indica que la información que las y los jóvenes reciben de fuentes, tanto formales como informales, no es suficiente. Con respecto a esto, Uribe, Amador, Zacarías y Villarreal (2012) también encontraron que, en jóvenes, los conocimientos en materia de sexualidad no necesariamente implican una puesta en práctica de los mismos.

Es necesaria una educación de la sexualidad que se anticipe a las conductas sexuales de las y los jóvenes, una educación enfocada en la prevención que tenga el objetivo de informar, pero también de promover el diálogo abierto y comprensivo en materia de sexualidad entre las parejas jóvenes (Pérez, Quintana, Hidalgo, Dourojeanni, 2003).

Informar es importante pero no es suficiente. Margulis (2003) afirma que la cultura, los discursos emitidos por las iglesias, ciertas actitudes hacia el cuerpo, la comunicación entre padres e hijos y algunas políticas públicas, son factores que impiden que las y los jóvenes tomen el control de su salud sexual. Es indispensable conocer la influencia que estos elementos contextuales tienen en las y los jóvenes, para tomarlos en cuenta al momento de formarlos en el tema de la sexualidad.

En aras de planear esfuerzos educativos que en verdad respondan a las necesidades e inquietudes de las y los jóvenes, resulta indispensable conocer las motivaciones, temores y expectativas que estos tienen con respecto a su vida sexual, de tal manera que la educación sexual se construya con base en lo que las y los jóvenes en verdad requieren recibir y no en lo que nosotros como padres, profesores y autoridades creemos que ellos necesitan. Es por esto que se decidió indagar en torno a algunos elementos subjetivos

que se encuentran vinculados con el ejercicio de la sexualidad juvenil, y algunos de los hallazgos se presentan en este capítulo. Con respecto a las y los jóvenes que ya han iniciado su vida sexual, quisimos saber qué fue lo que los motivó a empezarla, si consideran que sus expectativas se cumplieron, cuáles eran los temores que tenían en ese momento y si hicieron uso de algún método anticonceptivo. Y de aquellos jóvenes que aún no inician su vida sexual quisimos conocer las razones que los han motivado a retrasar este momento, los temores y expectativas que tienen al respecto y el método anticonceptivo que planean utilizar, si es que han pensado en usar alguno.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se procedió a seguir una metodología cualitativa, de corte descriptivo y transversal, utilizando la técnica del cuestionario abierto para la recogida de los datos.

La investigación se realizó en una universidad particular, ubicada al sur de la Ciudad de México. Se aplicó un cuestionario anónimo a 150 estudiantes de semestres variados, 75 hombres y 75 mujeres, en un rango de edad que va de los 18 a los 25 años, de las licenciaturas en Psicología, Gastronomía y Negocios. A las y los jóvenes que participaron de manera voluntaria, y como agradecimiento, se les invitó a una conferencia, en la cual se dio respuesta a sus dudas e inquietudes en torno al tema de la sexualidad (antes de la misma se instaló un buzón para que depositaran sus preguntas de manera anónima).

El cuestionario se dividió en cuatro partes, una por tema. Los temas a tratar fueron: motivaciones, temores, expectativas y métodos anticonceptivos. En total se plantearon ocho preguntas, dos por tema, de tal manera que las y los estudiantes pudieran elegir entre dos opciones de pregunta, dependiendo de si ya habían iniciado su

vida sexual al momento de responder al cuestionario o no. Por lo tanto, los pares de preguntas quedaron como sigue:

- a) ¿Qué te motivó a iniciar tu vida sexual / ¿Qué te ha motivado a aplazar el inicio de tu vida sexual?
- b) ¿Cuáles fueron tus temores al iniciar tu vida sexual? / ¿Cuáles son tus temores con respecto al inicio de tu vida sexual?
- c) ¿Se cumplieron las expectativas que tenías con respecto al inicio de tu vida sexual?, ¿por qué? / ¿Qué expectativas tienes con respecto al inicio de tu vida sexual?
- d) ¿Utilizaste algún método anticonceptivo?, ¿cuál? / ¿Planeas utilizar algún método anticonceptivo cuando inicies tu vida sexual?, ¿cuál?

Se hizo una primera división de los cuestionarios contestados con base en la actividad sexual de los participantes. Posteriormente, se dividieron por sexo, lo que dio como resultado: 68 hombres y 66 mujeres que manifiestan ya haber iniciado su vida sexual, y siete hombres y nueve mujeres que indican no haber tenido aún relaciones sexuales.

Para realizar el análisis de los resultados, se crearon cuatro grupos de categorías –uno por tema– bajo los cuales pudieran tener cabida todas las respuestas brindadas por las y los estudiantes. Cabe mencionar que las categorías fueron las mismas para las respuestas dadas por hombres y mujeres que ya habían iniciado vida sexual, no así para aquellas personas que manifestaron no haber tenido relaciones sexuales al momento de la entrevista. Esto debido a que las categorías se crearon con base en aquellas respuestas que más se repetían, y las respuestas de las y los jóvenes que ya habían iniciado su vida sexual no eran las mismas que las de aquellas/os que manifestaron aún no tener vida sexual. Para las respuestas de este último grupo se crearon grupos de categorías diferentes.

A continuación, se describirán los resultados, mencionando en primer lugar la categoría más elegida, seguida por las menos referidas y algunos ejemplos de las respuestas más representativas.

RESULTADOS

El inicio de la vida sexual suele ser una experiencia importante en la vida de los seres humanos, y suele tener diferente significado para hombres y mujeres. Esta “primera vez” suele estar cargada de expectativas, así como de mitos y creencias. Hay que tener presente que antes de la primera vez, los seres humanos estamos llenos de fantasías e imaginarios alimentados, principalmente, por los medios masivos de comunicación y por las pláticas con los pares que ya han tenido experiencias coitales.

Mujeres y varones que ya han iniciado su vida sexual coital

El objetivo del presente apartado es describir y comprender algunas de las significaciones culturales que representa la primera relación coital entre un grupo de jóvenes universitarios. Como habíamos mencionado, un total de 66 mujeres y 68 varones indicaron ya haber iniciado su vida sexual.

Las motivaciones de las mujeres

La curiosidad fue el factor que más motivó a las mujeres a iniciar su vida sexual. Esta es la principal motivación que encontramos en las entrevistas, y es que, de acuerdo con varias entrevistadas, en la actualidad se ve mal, entre los pares, llegar a cierta edad y seguir siendo virgen. En esto han tenido una enorme influencia los medios masivos de comunicación, en especial las series de televisión y las películas de adolescentes que estigmatizan a una mujer “virgen”, por lo que la presión social de las amigas es fuerte y las impulsa a probarse en este terreno. Tuvieron relaciones:

- “Para experimentar cosas y pues pienso que es normal”.
- “Saber lo que es tener y vivir la vida con actividad sexual y perder el miedo”.

- “Lo que me motivó a hacerlo fue la duda al saber qué se sentía”.
- “Cuando inicié mi vida sexual, al principio era curiosidad, saber qué se sentía”.
- “Después de la primera vez sabía qué era tener relaciones sexuales, pero cuando hice el amor es totalmente diferente y es una pasión, una dulzura inexplicable”.

La curiosidad como motivación para la primera relación sexual coital entre las mujeres, contrasta con lo encontrado en otras investigaciones sobre jóvenes (Fidalgo, 2010; Aguilar y Patrón, 2016), en las cuales se menciona que las mujeres han negado que ese pudiera ser un factor decisivo en su “primera vez”.

En segundo lugar, mencionaron el amor, el cual ha sido la principal motivación que han reportado otras investigaciones (Heredia, *et al.*, 2006; Fidalgo, 2010; Quintal, 2010; Aguilar y Patrón, 2016), esto no es de extrañar dado que el amor romántico es un producto cultural que se produce y reproduce cotidianamente a través de la música, el cine, las revistas, la televisión, en especial, las telenovelas, de las cuales las jóvenes son ávidas consumidoras (esto de acuerdo con entrevistas realizadas).

El modelo tradicional de telenovela se caracteriza por una historia central de amor heterosexual en la cual la pareja principal tiene que luchar contra una serie de obstáculos e impedimentos para alcanzar la felicidad. En general, estas series presentan un grupo de personajes unidimensionales que nos ofrecen una versión maniquea de los roles sociales. Es decir, el villano o villana es pura maldad y la heroína es dulce, virtuosa e ingenua.³ La mayoría de las telenovelas mexicanas⁴ han seguido este modelo tradicional, el

³ De hecho, la televisión está implicada en la reproducción de representaciones que perpetúan diversos matices de desigualdad y discriminación.

⁴ Algunos escritores y productores mexicanos están determinados a producir telenovelas más realistas que tocan temas sociales de actualidad e importancia. Algunas de estas telenovelas han sido exitosas, sin embargo, es en la historia rosa donde el amor romántico supera al sexo.

cual es percibido por muchos productores y ejecutivos de televisión como la manera segura de alcanzar altos puntajes en el *rating*. Sin embargo, consideramos que es en la trayectoria de los personajes femeninos, así como en la de las representaciones del amor y de la sensualidad, en las que se expresa de mejor manera esa capacidad de aglutinar experiencias públicas y privadas que caracteriza a las novelas.

El discurso de la telenovela tiene su núcleo central en la cultura de los sentimientos, lo que no impide que sea un portador –y también un reflector– de manifestaciones y actitudes psicosociales que resultan en esquemas tradicionales de comportamiento de mujeres y hombres. En los relatos de las telenovelas, el amor desempeña un papel central porque es un motor de luchas a nivel micro y la razón única y verdadera del final feliz como resolución de la intriga principal.

Son las telenovelas las principales manifestaciones mediáticas a través de las cuales el imaginario del amor romántico se ha institucionalizado socialmente. Las relaciones de pareja que han sido televisadas se convierten en modelos a seguir o repudiar. Se transforman en relaciones arquetípicas, al igual que sus protagonistas. De este modo, la representación del amor romántico en la televisión como imaginario escenificado, lo consagra. La imagen televisiva le añade un plus de significación al imaginario del amor romántico que supera cualquier posibilidad de que esto se dé así en el mundo real.

En las telenovelas los personajes que encarnan a los héroes románticos, actúan como si hubiesen comprendido que todo lo que se opone al amor lo preserva y lo consagra en su corazón, para exaltarlo hasta el infinito. Se necesitan uno a otro para vivir, para arder. Son los obstáculos más graves los que acrecientan su amor y su pasión.

El tema principal de las telenovelas es el amor, de acuerdo con Cueva (2009) de 789 telenovelas transmitidas en la televisión mexicana, 15% tiene la palabra amor en su título, 9% tiene alguna derivación de la palabra amor (por ejemplo, te amaré, te sigo amando, entre otros) y 7% tiene algún sinónimo. Por lo que puede decirse que 31% tiene en el título la palabra amor o un sinónimo.

La telenovela rosa privilegia el romance sobre el sexo entre los protagonistas. El amor en las telenovelas tradicionales debe ser único e indisoluble, capaz de sobrevivir cualquier prueba y estar más vinculado al espíritu que al cuerpo. Aún en el siglo XXI, la telenovela sigue adhiriéndose a prejuicios arcaicos. Las heroínas, dotadas de pureza a prueba de balas, sólo pueden ser estimuladas sexualmente por el protagonista. Las telenovelas ofrecen a la sociedad un modelo de la moral amorosa aceptada y dominante.

Con la globalización cultural, los finales felices, estilo hollywoodense, se han expandido a todas partes, todas y todos sueñan con encontrar a su pareja ideal. En palabras de Herrera (2011, p. 9), “el amor romántico es la nueva utopía emocional de la posmodernidad”.

La tercera motivación referida por las mujeres entrevistadas fue el deseo sexual. Un poco más de 20% mencionaron como su principal motivación la atracción sexual que sentían por su compañero, las ganas de tener relaciones sexuales, la “calentura” y la pasión. Esto coincide con los resultados encontrados por otros investigadores (Castro, *et al.*, 2011), quienes afirman que en el tema del inicio de la vida sexual son las mujeres las que más han cambiado, pues algunas han decidido tomar un papel más activo y no esperar que el hombre las seduzca.

Otros factores que influyen en la motivación de las mujeres para iniciar su vida sexual

También se hizo mención en los cuestionarios de factores como la violencia en la pareja, la situación económica, la ansiedad, la presión social y el alcohol; aunque hay que subrayar que cada uno de estos elementos fue mencionado una sola vez. A pesar de que no hayan sido respuestas repetidas, resulta importante mencionarlas y tomarlas en cuenta, pues nos hablan de escenarios de debut sexual permeados por la violencia, algo que dista mucho de la experiencia plena, placentera y libre a la que estas jóvenes tienen derecho. Esta situación ha sido señalada en otras investigaciones, como la de

Villagómez (2010) en la que menciona que una gran cantidad de mujeres jóvenes inician su vida sexual en un ambiente de violencia. Esta autora menciona que es común que en las relaciones de noviazgo o de amigos con derechos o *free*, las mujeres sufran agresiones tales como golpes, amenazas, intimidación, persecución, posesividad, celos, chantajes, burlas, ridiculización, ignorar sus sentimientos y recurrir a silencios para castigar y controlar (Villagómez, 2010, pp. 96-97).

Los temores de las mujeres

En las respuestas de las estudiantes destacan los problemas de salud y el embarazo como las consecuencias más temidas al momento de iniciar su vida sexual activa: “ser contagiada por alguna ETS y quedar embarazada”, contestó una de ellas.

En este mismo sentido van otras investigaciones (Fidalgo, 2010; Aguilar y Patrón, 2016; Pérez, 2016) en las que se confirma que el embarazo no deseado es el principal temor de las mujeres jóvenes después de tener relaciones coitales. En segundo lugar quedaron los temores relacionados con la dimensión emocional. Algunas de las respuestas fueron:

- “¿Cómo me voy a sentir después?”.
- “Que sólo me quieran para sexo”.
- “Temor de que me vean desnuda y perder el pudor”.
- “El nerviosismo de la primera vez”.

El miedo al embarazo está relacionado con el temor a asumir responsabilidades y alejarse de las actividades comunes para el resto de sus pares. Lo anterior indica que la educación sexual no ha sido la adecuada o suficiente, pues sabemos que el uso correcto del condón masculino o femenino previene tanto embarazos como ITS.

La cultura patriarcal en la que vivimos provoca que muchas mujeres vivan con el temor a ser estigmatizadas o rechazadas socialmente. Esta situación conlleva una doble moral en la que un

hombre mientras más relaciones sexuales tenga es más admirado por otros hombres, e incluso más deseado por las mujeres; en tanto que una mujer que se “acueste” con muchos varones es juzgada y señalada como una mujer fácil. Otras mencionan que cuando llegan a su casa sienten o piensan que las personas que las ven se dan cuenta de “que acaban de hacerlo”.

En menor medida, se hizo referencia al dolor como una consecuencia temida inicialmente, así como al hecho de exponerse a ser violentada y a la posibilidad de ser descubierta por los padres. Algunas jóvenes manifestaron no haber sentido ningún temor al iniciar su vida sexual activa. También indicaron temor al dolor físico e inquietudes relacionadas con la vida emocional: “dolor y alguna enfermedad”, “que duela o algo similar, que sea de manera apurada”.

Esto puede deberse a comentarios de amigas o familiares que buscan infundir temor con el fin de retrasar el inicio de la vida sexual de la joven; asimismo, algunas películas o programas televisivos representan que el rompimiento del himen provoca un sangrado, por lo que en el imaginario de algunas mujeres se puede presentar como algo doloroso. Por otra parte, sabemos que las campañas de control natal y salud reproductiva de algunas instituciones como Provida, están basadas en provocar miedo a las relaciones sexuales y a sus consecuencias, lo que probablemente impacte a un porcentaje de mujeres jóvenes que temen iniciar su vida sexual:

- “El aspecto físico y lo sentimental y la infidelidad, aunque a veces es el miedo a equivocarte de tomar una decisión en la cual puedes tener un riesgo de embarazo o una enfermedad transmisible”.
- “El dolor ya sea físico, como emocional”.

Las expectativas de las mujeres

Casi todas las jóvenes encuestadas indicaron que sí se cumplieron las expectativas que tenían acerca de su primera relación sexual,

una dijo: “sí, porque en su momento fue algo bonito”. Las que respondieron que sus expectativas no se cumplieron lo atribuyeron, una de ellas, al dolor, y otras brindaron respuestas que permiten interpretar que no se sintieron bien:

- “Algunas, ya que las primeras veces dolía demasiado y no se podía disfrutar al cien”.
- “Pues no es la gran maravilla, pero ya sabes cómo es esto”.
- “Pues no fue como pensé”.

El condón fue el método anticonceptivo más utilizado en la primera relación sexual, de acuerdo con lo declarado por las jóvenes en los cuestionarios.⁵ En mucha menor proporción se mencionó el uso de pastillas anticonceptivas y la anticoncepción de emergencia.

Las motivaciones de los varones

Al igual que las mujeres, los varones encuestados, en su mayoría, mencionaron la curiosidad como el factor que más les motivó para iniciar su vida sexual. Aunque esto no es novedad, pues desde los primeros estudios sobre sexualidad se supo que la mayoría de los hombres inician su vida sexual por curiosidad; más en la actualidad cuando los medios masivos de comunicación han encontrado en la sexualidad un filón de oro que están dispuestos a explotar en toda su magnitud (Lara, 2014, p. 353). Así, buena parte de los programas de televisión incluyen secciones sobre sexualidad como una manera de elevar el *rating*. Prácticamente no existe ninguna revista, telenovela, comedia, informativo, entre otros, que no incluya un segmento sobre estos temas. Respecto a los medios impresos sucede lo mismo, muchas revistas incluyen en el índice de la portada algún reportaje sobre sexualidad, que resaltan

⁵ La principal razón que mencionaron para preferir el uso del condón sobre las pastillas anticonceptivas, fue la creencia o el temor que las jóvenes tienen a engordar, como uno de los efectos secundarios de éstas.

en colores rojos.⁶ En el caso de la prensa, existe la tendencia a utilizar fotografías eróticas con el fin de vender más ejemplares. Acerca de internet, varios investigadores han señalado que lo más visto y buscado en las redes es pornografía (Tenorio, 2015, p. 103). Puede decirse que nunca antes la sexualidad ha sido llevada a un primer plano como en la actualidad.⁷ En segundo lugar, mencionaron el amor:

- “Lo que más me motivó fue el hecho de estar enamorado, tener las ganas de estar de una manera más íntima con la persona que quería en ese momento”.
- “Experimentar y amaba a la chica”.
- “El cariño a la persona con la que estuve”.

Los temores de los varones

En cuanto a los temores que los varones enfrentaron al momento de iniciar su vida sexual, coincidieron con las mujeres al mencionar los problemas de salud y el embarazo como las consecuencias más temidas. Si bien los hombres también temen y muestran preocupación por el embarazo, no lo hacen con la misma intensidad que en el caso de ellas, ya que, para los hombres que no se hacen responsables, la posible paternidad no representa un freno para sus planes futuros o un cambio radical de vida. Dos jóvenes dijeron que su mayor miedo era “que la protección no fuera adecuada y que se embarazara” y adquirir “una infección, [o] que mi novia quedara embarazada”.

⁶ Es interesante ver cómo la mayor parte de las revistas para hombres incluyen artículos sobre cómo incrementar su potencia sexual; en el caso de las mujeres sobre temas como: ¿qué decimos después de hacer el amor?, ¿cómo crear un ambiente romántico?, entre otros. Las revistas de espectáculos también incluyen siempre una nota al respecto sobre los actores de moda.

⁷ Oldendorf señala: “Los editores de libros intentan darle a sus productos no eróticos un aspecto erótico, representando en las portadas y contraportadas mujeres semidesnudas [...]”. Plantea que, de continuar esta tendencia, libros infantiles como *Blanca Nieves y los siete enanos* serán descritos así: “la historia de una encantadora doncella, de largos cabellos, que fue hecha prisionera por siete tipos deformes, cada uno con un defecto especial” (Oldendorf, 2010, pp. 120-125).

Otros temores que fueron compartidos por los jóvenes giraron en torno al tema del desempeño sexual. Este miedo es alimentado por todos los imaginarios sociales que existen alrededor de la sexualidad masculina, o lo que se supone que debe hacer un buen amante, a la potencia sexual que “debería tener todo hombre que se respete”.⁸ El estereotipo del hombre incansable sexualmente también es reforzado por campañas de publicidad de productos como condones, lubricantes, entre otros. Los medios masivos de comunicación de nuevo cumplen una función importante, pues el cine ha creado estereotipos de cómo debe ser un buen amante (Vendrell, 2014, p. 47); así como la pornografía, en la que se ve a hombres que pueden “durar” horas teniendo relaciones coitales con varias mujeres,⁹ lo cual crea expectativas falsas que en algunos hombres, sobre todo jóvenes, generan inseguridades sobre su desempeño sexual o el tamaño de su pene. Algunos testimonios así lo demuestran:

- “El no saber cómo empezaré, el momento desde el pre, o sea el faje. Por eso decidí aprender por medio del *hentai* y revistas eróticas”.¹⁰
- “No satisfacer a mi novia”.
- “El temor más grande fue el no saber qué hacer o llegar a fallar, y que no fuera un momento especial”.
- “El temor a no hacerlo bien”.

Esos temores son alimentados también porque saben que las mujeres son muy comunicativas, y que un mal desempeño sexual podría

⁸ Entrevista a Manuel (22 años) sobre cuál es el comportamiento y desempeño que debe tener un hombre en su vida sexual.

⁹ La mayoría de los hombres ignora que esas películas son editadas y que una escena con distintas mujeres, probablemente, se realizó en varios días.

¹⁰ En una investigación se encontró que los cómics eróticos cumplen la función de educadores sexuales informales, aunque sus autores nunca se hayan propuesto este objetivo (Poloniato, 2000, p. 26). Así, por medio de los cómics eróticos, muchos hombres ávidos de información sobre sexualidad “aprenden nuevas posiciones sexuales e incluso juegos eróticos que luego tratan de poner en práctica” (Gamboa, 2010, pp. 292-293).

provocarles mala fama y ser rechazados por las demás mujeres. Por el contrario, un buen desempeño sexual los exalta y les hace ganar puntos con otras mujeres. Esta posición tiene un lado sexista, pues implica que el placer sexual de la mujer depende casi exclusivamente del hombre, es decir,

Se sigue concibiendo a la mujer como un ser pasivo y cosificado respecto a la producción de su propio placer, pues si ella se sintió bien y experimentó placer, es gracias a que él como hombre supo dárselo, supo hacer lo correcto, y no porque ella sea capaz de co-participar activamente en la producción de tal estado (Quintal, 2010, p. 14).

Uno de los jóvenes encuestados mencionó el temor a que su preferencia sexual fuera descubierta por sus padres: “pues la verdad un temor fue el que mis padres se enteren de mi sexualidad, el cual sigue siendo ese mi temor” (*gay*).

Este temor se deriva de la homofobia que permea gran parte de la sociedad mexicana. De acuerdo con Muñoz (2010, p. 57), la homofobia es una forma de discriminación por razón de preferencia sexual. Se trata del rechazo, prejuicio y estigmatización contra quien ha decidido conducir su vida sobre la base de una preferencia sexual distinta a la heterosexualidad.

Lo más grave de todo es que esa cultura homofóbica, que aún permea gran parte de la sociedad mexicana, provoca que muchos individuos homosexuales sean víctimas de agresiones de todo tipo, desde las simbólicas o psicológicas hasta el asesinato, en lo que se ha denominado “crímenes de odio” (Mercado, 2009, p. 124).

Según Núñez, el acto homofóbico sólo puede comprenderse como la expresión última de una homofobia estructural de la sociedad que construye subjetividades incapaces y temerosas de la intimidad con personas de su mismo sexo (1999, p. 120). Todo lo anterior provoca que los jóvenes homosexuales tengan temor de revelar su preferencia sexual ante su familia y amistades, pues saben que estarán expuestos a todo tipo de actitudes discriminatorias en casi todos los espacios

de la vida cotidiana, es decir, puede afectar la vida familiar, educativa o laboral.

De acuerdo con Lizárraga (2010), la mayor parte de los hombres que asumen su homosexualidad son rechazados, al menos durante un tiempo, por su familia y seres queridos, por lo que es comprensible el temor que manifestó el joven entrevistado.

Las expectativas de los varones

Todos, a excepción de uno de los varones encuestados, dijeron que sí se habían cumplido las expectativas que tenían con respecto al inicio de su vida sexual: “Sí demasiado jejeje y todavía me falta experimentar mucho más”. “No porque mi primera vez no fue como quería”.

El tema de los anticonceptivos en los varones

Al igual que las mujeres, los varones declararon haber hecho uso del condón en su primera relación sexual. Algunos, los menos, hablaron de la anticoncepción de emergencia como la opción elegida. En el trabajo de campo descubrimos que gran parte de las parejas utilizan “la píldora del día después” como un método anticonceptivo, aunque se sabe que no fue creada para que funcionara como tal, y que puede acarrear múltiples problemas hormonales a las mujeres si se abusa de ella. A pesar de que no lo mencionaron, en otras investigaciones (Díaz, 2014) se ha encontrado que esto se debe a que muchas mujeres evitan las píldoras anticonceptivas por temor a engordar o a que en sus casas sus madres las descubran consumiendo la píldora, por lo que recurren a la del día después pensando que es algo “seguro”.

Mujeres y varones que no han iniciado su vida sexual coital

Las motivaciones de las mujeres

Un total de nueve mujeres y siete varones indicaron no haber iniciado aún su vida sexual. Las estudiantes indicaron diversas razones que, al momento del estudio, las motivaban a aplazar el inicio de su vida sexual. De las nueve estudiantes que afirmaron no haber tenido vida sexual todavía, cinco indicaron no haber encontrado aún a la persona indicada para dar inicio a su vida sexual, o expresaron: “nunca he tenido novio”.

El resto de las mujeres mencionaron razones diversas, entre las que se encuentra la inseguridad relacionada con su aspecto físico, la falta de interés y el considerarlo poco compatible con sus creencias y valores: “no es mi prioridad, no he sentido la necesidad de hacerlo”, “mi aspecto”, o bien:

- “El hecho de ser de la manera en que mis padres me enseñaron a ser, cuidar de mi pureza y realmente poder llegar casta hasta el matrimonio esperando llegar a encontrar a alguien igual que aunque es difícil no es imposible”.
- “La sociedad tan pervertida que ya se tiene, la promesa que le hice a mi abuelita y madre, la promesa que me hice a mí misma y que la verdad quiero que sea con el amor de mi vida, con quien yo me voy a casar y pasar el resto de mi vida”.

Las expectativas de las mujeres

Las expectativas en torno a la primera relación sexual de las jóvenes participantes que declaran no haber iniciado aún su vida sexual activa, apuntan hacia el logro de una experiencia significativa en lo emocional: “que sea bonito y con la persona indicada”, “pues en sí que sea con el amor de mi vida”, “pues que sea plena, activa, pero con respeto”.

La anticoncepción en las mujeres

El condón y las pastillas anticonceptivas fueron los métodos anticonceptivos más mencionados por las estudiantes que aún no inician vida sexual, pero que planean protegerse desde la primera vez. Una de las estudiantes en su respuesta compartió su punto de vista en torno a los anticonceptivos y la sexualidad en general:

- “No ya que la sexualidad no fue creada con fines de placer sino de procrear aparte de que los métodos no siempre funcionan”.

Motivaciones, temores, expectativas y anticoncepción en los varones

Las respuestas de los estudiantes varones en torno a aquellas razones que los motivan a aplazar el inicio de su vida sexual, fueron muy similares a las de sus compañeras, pues ellos también desean encontrar a una persona especial para hacer de ese momento una experiencia emocionalmente significativa:

- “Aún no inicia por el simple hecho de que quiero que sea un momento especial, con una persona que llene mis expectativas y que sea con toda conciencia y responsabilidad. En cierta parte un poco la sociedad que sigue reprimiendo un poco el sexo, por otra parte, no se ha dado el momento ni he encontrado con quien sea conveniente”.
- “Ya que no he encontrado la persona indicada para tener relaciones sexuales”.
- “Pues el buscar a la persona indicada para comenzar”.

Al respecto, Margulis, Rodríguez y Wang (2003) nos dicen que, en la actualidad, entre los jóvenes aumenta la tendencia a involucrar el afecto y el compromiso al momento de tomar decisiones en torno a su vida sexual.

Los varones coinciden con las mujeres al señalar los embarazos y las enfermedades como sus principales temores ante el tema del

primer encuentro sexual. E indicaron que esperan que su primera relación sexual sea una experiencia especial, vinculada con lo afectivo:

- “Que no sea mala experiencia, que no sea apurada la decisión”.
- “Poder compartir con alguien que realmente quiero algo especial”.
- “Que la persona con la que tenga relaciones sea de igual pensamiento o similar”.

Los estudiantes encuestados respondieron que en su primera relación sexual planean hacer uso del condón. No mencionaron ningún otro método de control de la natalidad.

CONCLUSIONES

Los resultados indican que los jóvenes, tanto mujeres como varones, que ya habían iniciado vida sexual al momento de responder al cuestionario, señalaron que su principal motivación fue la curiosidad, algo que habría de esperarse en los varones, pero en las mujeres revela un cambio cultural importante, que rompe con el estereotipo que muestra a los varones como mayormente motivados por el deseo y la curiosidad, y a las mujeres como más interesadas en el amor y el afecto.

Otro resultado importante es que en segundo lugar quedó el amor, tanto para hombres como para mujeres, lo que también rompe con el estereotipo de que los varones inician su vida sexual movidos únicamente por el deseo y la curiosidad. Esto indica que los varones en la actualidad tienden a involucrar el afecto y el compromiso al momento de iniciar su vida sexual. En las respuestas de estos jóvenes podemos apreciar que un alto porcentaje de mujeres y varones consideran importante la vinculación de la práctica sexual con lo afectivo. Asimismo, los jóvenes que aún no iniciaban su vida

sexual, aseguraron encontrarse a la espera de alguien “especial”, de tal forma que esa primera vez ocurra en el contexto de una relación significativa. Esto concuerda con lo encontrado por Guevara (2010, p. 216), quien señala que para los jóvenes de esta generación, “la vida amorosa es uno de los nichos más valorados de su existencia, ahí encuentran sus referentes centrales de intimidad, de su sentido de valía y de sus proyectos futuros”.

Factores como la violencia, la presión social, la ansiedad y el alcohol, fueron mencionados en mucho menor medida por algunas mujeres como elementos propiciadores de ese primer encuentro sexual. Los varones, por su parte, no mencionaron ninguno de estos elementos en sus respuestas. Esto es una llamada de atención, pues nos demuestra que la desigualdad de género sigue provocando situaciones en las cuales las jóvenes pueden verse forzadas a aceptar contactos sexuales no deseados ni planeados. En el caso de las jóvenes que no han iniciado vida sexual, cabe destacar que mencionan el aspecto físico y ciertos valores inculcados en casa como razones para posponer su primera relación sexual. Esto nos lleva al tema de los estereotipos de género que condicionan a las mujeres a seguir ciertos cánones de belleza y algunos códigos de conducta orientados hacia la conservación de la castidad hasta el matrimonio.

Con respecto a los temores, todos/as los/las encuestados/as coincidieron en señalar los embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual como sus mayores miedos. En el caso de las mujeres, aquellas que ya habían iniciado vida sexual indicaron que sus temores estaban relacionados con la posibilidad de ser utilizadas y con la pérdida del pudor. Estos miedos resultaron ser muy similares a los de aquellas jóvenes que aún no inician vida sexual, pues ellas, además de temer al dolor físico, temen ser lastimadas en lo emocional. Los varones, por su parte, manifiestan temor a tener un mal desempeño sexual. Los miedos de hombres y mujeres responden a los estereotipos de género inculcados en el proceso de socialización convencional, ya que las mujeres han aprendido a considerarse

en constante riesgo de violencia tanto física como emocional, mientras que los hombres han asumido la responsabilidad de proporcionar placer sexual a su pareja, así como de demostrar cierto nivel de habilidad en el terreno de lo sexual.

Resulta importante mencionar la respuesta de uno de los varones, quien dijo tener miedo a que sus padres descubrieran su preferencia sexual. Esto nos lleva a considerar la situación que pueden estar viviendo otras/os jóvenes no heterosexuales que viven su sexualidad con el constante miedo a ser rechazados y estigmatizados.

Las y los jóvenes que ya habían iniciado su vida sexual indicaron, en su mayoría, que sus expectativas se habían cumplido, y cuando no fue así una de las causas mencionadas fue el dolor físico, en el caso de una joven encuestada. Esto nos plantea la posibilidad de que otras jóvenes también se encuentren con esta misma situación en sus primeros contactos sexuales, lo cual nos lleva a reflexionar en torno a la importancia que tiene la atención a la salud sexual adolescente y juvenil, no sólo para evitar embarazos no deseados e infecciones, sino también otros problemas de salud como pueden ser las disfunciones sexuales o alteraciones emocionales que pudieran estar repercutiendo en su salud sexual.

La anticoncepción sigue siendo una preocupación vigente para las y los jóvenes que empiezan su vida sexual, pues a pesar de que actualmente existe una amplia variedad de métodos anticonceptivos, no siempre cuentan con información completa o no se atreven a solicitar la orientación médica que requieren para resolver sus inquietudes con respecto al tema. Todos los jóvenes encuestados coincidieron en señalar al condón como el método anticonceptivo elegido. En menor medida las jóvenes mencionaron las pastillas anticonceptivas y la anticoncepción de emergencia. Es relevante mencionar que siempre será recomendable contar con asesoría médica especializada, sobre todo cuando se trata de la anticoncepción de emergencia, que es un método que no debe de ser utilizado de manera regular como todos los demás, pues representaría un riesgo para la salud de la usuaria.

Por último, resulta interesante mencionar la respuesta de una de las estudiantes encuestadas, quien dijo que la sexualidad no tiene como objetivo el placer sino la reproducción, razón por la cual no se pronuncia a favor de los métodos anticonceptivos. Esta respuesta es sorprendente en la actualidad, con todas las transformaciones que se han dado en la sociedad. En nuestro país, la sexualidad y la virginidad aún se encuentran fuertemente influidas por las significaciones morales y religiosas. Esta respuesta denota que esta joven ha interiorizado el discurso religioso.

Para la Iglesia católica, un precepto fundamental es que la sexualidad debe estar enfocada a la procreación,¹¹ a través de las relaciones sexuales dentro del matrimonio. Estas concepciones vienen de siglos atrás, pero siguen siendo vigentes. La Iglesia católica prohíbe el uso de métodos anticonceptivos, incluido el condón, el único método que acepta es el de Billings¹² por ser “natural”.

Por otra parte, podemos ver la efectividad en los procesos de socialización. Como sabemos, la sexualidad está regulada o normada por varios agentes sociales entre los que la religión, la familia y los medios masivos de comunicación tienen gran importancia. Los procesos de socialización por los que todo sujeto pasa a lo largo de su vida, hacen posible la interiorización de esas normas. “Procesos de socialización que incorporan de manera compleja no solo la información sobre las normas que rigen la sexualidad, lo permitido y lo prohibido, y los mecanismos por los cuales estas normas son producidas, operadas y vigiladas” (Collignon, 2010, p. 110).

Los mecanismos de poder, las instituciones sociales y las redes sociales a los que se adscriben los individuos, operan de manera

¹¹ Según el Concilio Vaticano II, promulgado en 1962 por el papa Juan XXIII: “El matrimonio es una comunidad de vida y amor orientada a la procreación” (Peña y Hernández, 2013, p. 57).

¹² Este método consiste en tener relaciones únicamente los días en que no hay ovulación, pero, de acuerdo con algunas ginecólogas, es muy inseguro debido a que existen múltiples factores que pueden provocar alteraciones en la ovulación; al parecer, la efectividad en el mejor de los casos es de menos de 50% (Haghenbeck-Altamirano y Ayala, 2012, p. 278).

coordinada para lograr procesos de socialización eficientes; esta eficiencia podría medirse en los grados de interiorización y apropiación de la normatividad que el sujeto logra. Las instituciones consiguen operar la producción de sentido (interiorización y apropiación) en torno a estas normas, de tal forma que un sujeto socializado entra en contacto con el sistema normativo que opera en su sociedad, lo hace propio y actúa en consecuencia (Collignon, 2011, p. 135). Lo que al parecer es ejemplificado perfectamente con la respuesta de la joven.

A manera de conclusión, podemos decir que la sexualidad en la población estudiada no se apega por completo a los estereotipos de género, pues las mujeres expresan abiertamente su curiosidad y deseo sexual de la misma forma en la que los varones hablan de sentimientos y relaciones significativas. Si bien esto nos indica un avance en el camino hacia la equidad, aún queda mucho por hacer pues seguimos encontrando en las mujeres el temor a ser utilizadas como objetos sexuales, a ser lastimadas, a perder su valor, a no cumplir con las expectativas de sus mayores y a no ser atractivas; mientras que en los hombres encontramos miedo a no tener un adecuado desempeño sexual y al rechazo, en el caso de un hombre homosexual. Todas estas inquietudes están directamente relacionadas con estereotipos de género y prejuicios propios de una moral convencional basada en una ideología sexista e intolerante a la diversidad.

Sin duda queda claro que la formación universitaria no necesariamente prepara a las y los jóvenes en materia de sexualidad. La población estudiada se compuso de futuros profesionistas de clase media alta, con acceso a medios de comunicación tales como internet, cine y televisión de paga, entre otros. Sin embargo, este estudio demostró que el cúmulo de información que reciben a diario no es suficiente para llevarlos a cuestionar los estereotipos de género, el sexismo y los valores convencionales con los que han crecido. Se requiere de estrategias educativas planeadas, estructuradas y aplicadas por personal capacitado que pueda brindar a las y los jóvenes no sólo información, sino una formación integral que tome en

cuenta los aspectos tanto físicos como emocionales y sociales de su sexualidad.

Las y los jóvenes requieren también de una educación que parta de sus propias inquietudes, temores y expectativas; una educación sexual a la medida de sus necesidades y no de las demandas adultas. La sexualidad juvenil y adolescente es una realidad que se debe de asumir con ánimo preventivo y de apertura. No se trata de disciplinar la sexualidad joven por medio del temor y la amenaza para evitar problemas; se trata de acompañar a las y los jóvenes en su camino hacia la construcción de sí mismos como individuos capaces de tomar decisiones libres, responsables y asertivas al momento de gestionar su vida sexual.

REFERENCIAS

- Aguilar, A. y Patrón, G. (2016). *Diagnóstico situacional sobre embarazo adolescente en los Municipios de Celestun, Cacalchen y Yobaín, Yucatán*. México: SEP.
- Amuchástegui, A. (1998). Saber o no saber sobre sexo: los dilemas de la actividad sexual femenina para jóvenes mexicanos. En I. Szasz y S. Lerner (comps.), *Sexualidades en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 107-135). México: El Colegio de México.
- Ballinas-Urbina, Y., García, A., Nazar, A. y Salvatierra, B. (2015). Condiciones sociales y comportamientos sexuales de jóvenes en Chiapas. *Papeles de Población*, 21 (83), 253-286.
- Beltrán, F. y Benet, C. (2001). Atención a la salud sexual y reproductiva de los adolescentes: un paso para el bienestar futuro. En C. Stern y E. García (coords.), *Sexualidad y salud reproductiva de adolescentes y jóvenes en México. Aportaciones para la investigación y la acción* (pp. 12-36). México: El Colegio de México (*Documentos de trabajo del Programa de Salud Reproductiva*, 6).
- Castro, A., Bermúdez, M. P., Buela-Casal, G. y Madrid, J. (2011). Variables psicosociales que median en el debut sexual de adolescentes en España. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 83-94. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n1/v43n1a07.pdf>
- Collignon, M. (2010). *La vida amorosa, sexual y familiar en México. Herencias, discursos y prácticas*. México: ITESO/Universidad Iberoamericana.

- Collignon, M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y Sociedad* (16), 133-160. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n16/n16a6.pdf>
- Cueva, A. (2009). *Sangre de mi sangre*. México: Plaza y Janés.
- Cutié S., J. R., Laffita B., A. y Toledo B., M. (2005). Primera relación sexual en adolescentes cubanos. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 70 (2), 83-86. Recuperado el 8 de octubre de 2015 de <http://www.scielo.cl/pdf/rchog/v70n2/art04.pdf>
- Díaz, A. (2014). Prevención del embarazo en adolescentes a través de testimonios con embarazadas. En Y. Peña y L. Hernández (coords.), *Diversidad sexual y derechos Humanos* (pp. 249-262). México: INAH.
- Estrada, J. (enero-junio, 2007). La educación destinada a jóvenes como herramienta de prevención en VIH/sida. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 25 (1), 61-70. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v25n1/v25n1a08>
- Fidalgo, V. (2010). *Representación social de las relaciones sexuales prematrimoniales entre adolescentes: el caso de las casas del estudiante en Morelia, Michoacán*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. México: Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Gamboa, J. (2010). El cómic erótico mexicano: su consumo en Mérida. En S. Ayora (ed.), *Globalización y consumo de la cultura en Yucatán* (pp. 265-300). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Guevara, E. (2010). *Cuando el amor se instala en la modernidad. Intimidad, masculinidad y jóvenes en México*. México: UNAM.
- Gysling, J., Benavente, M. y Olavarría J. (1997). *Sexualidad en jóvenes universitarios*. Santiago de Chile: Flacso.
- Haghenbeck-Altamirano, F. y Ayala, R. (2012). Métodos de planificación familiar basados en el conocimiento de la fertilidad. *Ginecología y Obstetricia de México*, 80 (4), 276-284. Recuperado el 7 de junio de 2016 de <http://www.mediagraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2012/gom124f.pdf>
- Heredia, E. B., Cascales, R. F., Navarro-Pertusa, E. y Ferrer, A. R. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (1), 79-96. Recuperado el 7 de junio de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1987281>
- Herrera, C. (2011). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Lara, A. (2014). Los medios de comunicación global y su relación con niños, adolescentes y jóvenes. En Y. Peña y L. Hernández, *Diversidad sexual y derechos humanos* (pp. 347-362). México: INAH.

- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En S. Elizalde (coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 220-252). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Leoni, A., Martelloto, G., Jakob, E., Cohen, J. E. y Aranega, C. (2005). Conductas sexuales y riesgo de infecciones de transmisión sexual en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Córdoba. *DST J Bras Doenças Sex Transm.*, 17 (2), 93-98. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://www.dst.uff.br//revista17-2-2005/1-cindutas%20sexuales.pdf>
- Lizárraga, X. (2010). Una mirada al devenir del activismo homosexual. En J. Muñoz (coord.), *Homofobia. Laberinto de la ignorancia* (pp. 33-46). México: UNAM.
- Margulis, M. (2003). Factores culturales en las prácticas anticonceptivas. En M. Margulis, et al., *Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp. 199-214). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Margulis, M., Rodríguez, M. y Wang, L. (2003). Sexualidad y cambio cultural entre jóvenes de los sectores medios. En M. Margulis, et al., *Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp. 47-66). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Mercado, J. (2009). Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia. Un análisis sociológico. *Sociológica*, 24 (69), 123-156.
- Muñoz, J. (2010). La ciencia hegemónica contemporánea y la homofobia. En J. Muñoz (coord.), *Homofobia. Laberinto de la ignorancia* (pp. 47-63). México: UNAM.
- Núñez, G. (1999). *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual*. México: PUEG/El Colegio de Sonora.
- Oldendorf, A. (2010). *Corporalidad, sexualidad y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Carlos Lohlé.
- Peña, Y. y Hernández, L. (2013). Reflexiones acerca de la moral sexual judeocristiana católica. En Y. Peña y L. Hernández (coords.), *Diversidad sexual, religión y salud* (pp. 55-74). México: INAH.
- Peña, Y. y Hernández, L. (2015). *Entre cuerpos y placeres. Representaciones y prácticas sexuales en personas con discapacidad adquirida*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Perea, C. (2004). Joven, crimen y estigma. *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, 8 (20), 140-168.
- Pérez, F., Quintana, A., Hidalgo, C. y Dourojeanni, D. (2003). *Sexualidad y mujeres jóvenes. Negociación, protección y placer*. Lima, Perú: Instituto de Educación y Salud.

- Pérez, K. (2012). *Aproximación a las representaciones de la maternidad y la paternidad en Xichu, Guanajuato*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. México: Universidad de Guanajuato.
- Pérez, K. (2016). Representaciones de la maternidad y la paternidad en Xichu, Guanajuato. ¿Dicotomías impertinentes o guías para la acción? *Sociológica*, 31 (88), 235-267.
- Poloniato, A. (2000). *La lectura de los mensajes*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación.
- Quintal, R. (2010). Miedo y sexualidad entre jóvenes yucatecos/as. Una diada con diferentes significados para hombres y mujeres. Ponencia presentada en el Tercer Congreso de la Red de Universidades Anáhuac.
- Quintal, R. y Franco, I. (2017). *Aportes para comprender las dimensiones socioculturales y políticas de la sexualidad en Yucatán*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rivera, S. (1992). Actitudes de hombres y mujeres puertorriqueñas hacia la virginidad femenina. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 8 (1), 6. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <file:///C:/Users/IIDE/Downloads/Dialnet-ActitudesDeHombresYMujeresPuertorriquenasHaciaLaVi-4895974.pdf>
- Sánchez, J., Sabuco, A. y Amorós, M. (2013). Relación entre la edad de debut sexual y el sexo bajo los efectos de las drogas en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 38 (1), 25-35. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/MoralesSabuco.pdf>
- Sáenz-Soto, N. y Benavides-Torres, R. (2014). Práctica sexual segura e insegura en la pareja heterosexual. *Revista Nune*, 11 (68), 1-10. Recuperado el 3 de enero de 2016 de <http://www.nure.org/OJS/index.php/nure/article/view/660>
- Sosa, I. (2005). *Significados de la salud y la sexualidad en jóvenes. Un estudio de caso en escuelas públicas de Cuernavaca*. México: Inmujeres (Recursos de Investigación).
- Tenorio, L. (2015). Pornografía, pedagogía y pos pornografía en internet. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1 (6), 102-115.
- Uribe, J. I., Amador, G., Zacarías, X. y Villarreal, L. (2012). Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 481-494. Recuperado el 3 de septiembre de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v10n1/v10n1a31.pdf>
- Vendrell, J. (2014). Del patriarca al playboy. Machismo, hipermasculinidad y crisis de la masculinidad. En Y. Peña y L. Hernández (coords.), *Diversidad sexual y derechos humanos* (pp. 37-55). México: INAH.
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Villagómez, G. (2010). *Violencia en el noviazgo y matrimonio*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

PARTE 3
ARREGLOS PARENTALES, HOMBRES
DE BASE SEGURA E IDENTIDADES LGBT

CAPÍTULO 7

**ARREGLOS PARENTALES DE PERSONAS LESBIANAS, GAIS,
BISEXUALES Y TRANS¹ (LGBT): ESTADO DEL ARTE**

*Fernando Salinas Quiroz**

*Pedro Alexandre Costa***

**A MODO DE INTRODUCCIÓN. ¿Y QUÉ NOMBRE LE PONDREMOS,
MATARILE-RILE-RON?²**

Oscar Laguna (2013) hace una crítica minuciosa al uso del concepto *familia* y lo sustituye por *arreglos parentales* para intentar desligarse de las representaciones simbólicas y las exclusiones asociadas con el primero:

¹ A lo largo del presente capítulo utilizaremos la palabra *trans* para referirnos indistintamente a personas transgénero, transexuales o travesties.

* Profesor-investigador titular A. Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel C.

** Profesor titular, adscrito a William James Center of Research. ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.

² Esta pregunta forma parte de una de las rondas infantiles más populares en México, América Latina y el Caribe. En la misma, se arma un círculo giratorio mientras se entona una canción que busca que los participantes generen nombres y oficios para pajes, sin que ninguno sea más satisfactorio que otro.

Estimo que éste puede apoyar en la deconstrucción de la idea de “familia” creada en la época moderna y que, en la actualidad, resulta excluyente, invisibilizante, jerarquizante y es precursora de la discriminación. El pensar en arreglos parentales nos permite reconocer nuevos elementos, prácticas y relaciones que se establecen entre padres e hijos más allá de las prácticas históricas y de las imposiciones vinculadas a la construcción social de género. Adicionalmente, la noción de arreglo parental me permitió no utilizar términos como familia homoparental y homoparentalidad (Gross, 2000 y 2009; Nadaud, 2002; Gratton, 2008), que resulta ser un término que reafirma el régimen heterosexual al crear una noción dicotómica de la heteroparentalidad, y también me desligó de términos utilizados por investigadores anglófonos como son maternidad lésbica (Dalton y Bielby, 2000; Suter, Daas y Bergen, 2008), o paternidad gay (Haces Velasco, 2006; Berkowitz y Marsiglio, 2007) que terminan por unir conceptos simbólicamente concebidos como antagónicos (Laguna, 2015, p. 42).

Mogroviejo (2015) menciona que “agregarle una o varias ‘s’ al concepto de familia (s) no resuelve el problema de fondo: la familia como institución de control por antonomasia” (p. 162). Coincidimos con ambos, de manera que nos adherimos a sus propuestas para evitar caer en oxímoron.

No basta pensar en esta forma de paternidad como una transgresión o una repetición compulsoria a una norma, sino como más de una forma de relaciones parentales en un mundo occidental que, hoy, consigue divisar a la sexualidad, a la paternidad y a la adopción bajo las lentes del afecto, del cuidado y de nuevas posibilidades de lazos familiares que la contemporaneidad nos brinda. De tal manera que no se puede atribuir ningún comportamiento eventualmente asumido en estas relaciones como semejante a los roles heterosexuales, a una adhesión a las convenciones sociales heteronormativas. Butler (2003, pp. 56-57) dice que “la repetición de los constructos heterosexuales en las culturas sexuales gay y hetero bien puede representar el lugar inevitable de la desnaturalización y movilización de las categorías de género” (Amazonas, Veríssimo y Lourenço, 2013, p. 637 [traducción libre]).

Asimismo, nos circunscribimos al término de *parentalidad* y no a los de maternidad y paternidad, pues se trata de un concepto que desgeneriza las prácticas de crianza y cuidado de las niñas y los niños. Los conceptos de maternidad y paternidad cargan consigo actividades socialmente divididas de acuerdo con el género femenino y masculino, lo que regula el comportamiento de madres y padres. La parentalidad es:

Un proceso complejo que se conforma con el conjunto de relaciones negociadas y personales creadas y modificadas a partir de los arreglos y prácticas que desarrollan las personas con sus hijos y entre ellas mismas en un arreglo doméstico; en el cual influyen sus experiencias, vinculaciones afectivas y necesidades (Laguna, 2013, p. 215).

Una vez discutidos los conceptos de familia, maternidad y paternidad, es posible afirmar que las personas lesbianas, gais, bisexuales y trans (LGBT) pueden ejercer la parentalidad. Los árboles genealógicos son sistemas de subordinación jerárquica en los que una base o raíz da origen a múltiples ramas. Dentro de la genealogía familiar aparecen los respectivos árboles genealógicos de la madre y el padre, sin embargo, el sistema patriarcal le da una mayor importancia a la línea paterna y un lugar subordinado a las hijas e hijos. Consideramos que los arreglos parentales –tanto LGBT como heterosexuales– pueden representarse como *rizomas* (De Garay, 2013; Deleuze y Guattari, 1995) y no dentro de los sistemas arborescentes, ya que en algunas plantas los brotes se ramifican en cualquier punto al formar bulbos que pueden funcionar como raíz, rama o tallo, sin importar su posición en la figura de la planta, lo que refleja conexión, heterogeneidad, ruptura y multiplicidad: características más cercanas al concepto elegido.

ARREGLOS PARENTALES DE PERSONAS LGBT

Los arreglos parentales de personas LGBT son muchos y diversos. Antes de que aconteciera el fenómeno norteamericano conocido como el *lesbian baby boom*, la gran mayoría de este tipo de arreglos parentales se componían por *familias reconstituidas* después de que la madre o el padre *salían del closet*, es decir, se autoidentificaran públicamente como homosexuales (Patterson, 2006). Los cambios legales y sociales ocurridos en diversos países occidentales, han permitido el acceso a formas de parentalidad que anteriormente estaban restringidas a parejas del mismo género, como es el caso de la adopción y de la reproducción médicamente asistida.

En países como Holanda o Bélgica, la reproducción médicamente asistida hizo posible que mujeres lesbianas y bisexuales pudieran concebir y criar niños/as solas o en una relación con una persona del mismo género (Bos y Hakvoort, 2007; Brewaeys, 2001; Vanfraussen, Ponjaert-Kristffersen y Brewaeys, 2002). En países donde el acceso a dichas técnicas de reproducción sólo está permitido para matrimonios entre personas de distinto género, es posible acceder a ellas de forma clandestina por medio de una autoinseminación vía donación de esperma. Pese a esto, se trata de un recurso exclusivo para las mujeres, ya que los hombres no pueden embarazarse, de manera que la gestación subrogada se ha convertido en una vía privilegiada (Bergman, Rubio, Green y Padron, 2010). Por medio de la reproducción médicamente asistida o de la gestación subrogada, los arreglos parentales tienen a su vez múltiples conjugaciones posibles con base en la negociación sobre el involucramiento que tendrán con la persona que done esperma u óvulos. De hecho, estudios australianos han revelado que particularmente los donadores homosexuales desean convertirse en padres, en muchos casos requiriendo algún tipo de involucramiento con sus descendientes (Riggs, 2008; Ripper, 2008).

Por otro lado, la adopción de niñas y niños por parte de personas LGBT solamente es una realidad en países en los que es legalmente posible para parejas del mismo género, o acaso una adopción por

una persona adulta soltera que de forma más o menos explícita exprese su orientación sexo-afectiva (OSA). Por ejemplo, en Estados Unidos ha habido un aumento considerable en el número de personas no heterosexuales que recurren a agencias de adopción para concretizar su deseo de parentalidad, a saber, hombres (Brodzinsky, 2015; Gates, 2013).

Desde el punto de vista legal, de entre los países ibéricos, en 2005, España fue el primero en permitir el matrimonio entre personas del mismo género y el acceso a las diferentes formas de parentalidad a individuos LGBT. Portugal aprobó el matrimonio entre las personas del mismo género en 2010, y fue hasta 2016 que acabó con los impedimentos legales para que pudieran adoptar y acceder a la reproducción médicamente asistida. A pesar de estos progresos, Portugal y España están dentro de una minoría de países europeos que han terminado con las diferentes formas de discriminación de los arreglos parentales de personas LGBT (Commissioner for Human Rights, 2011). Dentro de Europa existen diferencias considerables respecto a los arreglos parentales de personas LGBT. En países como Holanda, donde la legislación permite que los sujetos recurran a diferentes vías como la adopción o la reproducción médicamente asistida, existen diversos estudios que reportan que las parejas de mujeres recurren principalmente a la concepción asistida (Bos, van Balen y van den Boom, 2005; Brewaeys, 2001; Herrmann-Green y Gehring, 2007). En contraste, en países donde no es legal el acceso a estas formas de parentalidad (por ejemplo, Italia) o donde este acceso es todavía reciente (por ejemplo, Portugal), la gran mayoría de los arreglos parentales de personas LGBT todavía están constituidos por hijos/as provenientes de relaciones heterosexuales anteriores (Costa y Bidell, 2014; Lelleri, Prati y Pietrantoni, 2008), aunque todavía son pocos los estudios que exploran su bienestar o ajuste psicológico.³

³ Por *ajuste psicológico* nos referimos al proceso mediante el cual las personas enfrentan y se adaptan al medio ambiente. Se asocia con estrategias de afrontamiento y con el balance entre las necesidades internas y las exigencias ambientales.

¿QUÉ SUCEDE EN AMÉRICA LATINA?

Dentro de los países latinoamericanos existe también una gran diversidad en el reconocimiento de las uniones y los arreglos parentales de personas LGBT. En 2002, Buenos Aires fue la primera ciudad de América Latina en legalizar el matrimonio entre parejas del mismo género, y en permitir la adopción por parte de las parejas, seguida de la Ciudad de México en 2009 (Díez, 2013). Gloria Careaga (2011) afirma que en México existen mayormente arreglos parentales con hijos provenientes de relaciones heterosexuales previas, tal como sucede en Portugal. Argentina fue el primer país en la región en reconocer el matrimonio entre personas del mismo género y la posibilidad de adopción para éstas a nivel nacional en 2010, seguido de Uruguay en 2013, Puerto Rico en 2015 y Colombia en 2016. En Brasil no existen impedimentos para la adopción o el matrimonio entre parejas del mismo género en la secuencia de decisiones judiciales, a pesar de que tampoco existe legislación específica que reconozca o invalide a los arreglos parentales LGBT. Algo similar ocurre en México, no obstante, el 17 de mayo de 2016, el presidente Enrique Peña Nieto propuso una iniciativa a nivel nacional de “matrimonio sin discriminación”, con lo cual el matrimonio entre personas del mismo género se podría realizar en todas las entidades federativas del país (hasta agosto de 2017 estaban legalizados y se podían realizar en 11 de los 32 estados). En los países restantes no hay legislación sobre los arreglos parentales de personas LGBT, pese a que existen algunos que reconocen distintos tipos de uniones civiles entre personas del mismo género (Corrales, 2015; Lubbe, 2013). Cabe resaltar que precisamente en Argentina, Brasil y Uruguay las actitudes de la sociedad respecto a las uniones entre personas del mismo género son menos negativas (LatinoBarómetro, 2015).

En consecuencia, en Latinoamérica son pocos los estudios sobre arreglos parentales de personas LGBT: Giraldo (2015) afirma que las investigaciones latinoamericanas se concentran en México, sin embargo, se trata de una imprecisión, ya que Santos, Scorsolini-Cormin

y Santos revisaron sistemáticamente literatura científica en inglés, español y portugués en las bases de datos MedLine, SciELO, PsycINFO y CINAHL, de 2000 a 2011, y encontraron, desde entonces, cuatro investigaciones brasileñas: Uziel, 2001; Passos, 2005; Zambrano, 2006; y Perelson, 2006 (Santos, Scorsolini-Cormin y Santos, 2013); la afirmación de Giraldo aplica para el caso de Hispanoamérica exclusivamente.

PANORAMA NACIONAL

En México, en el año 2000 cobró vigencia la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, lo que dio pie para que en el Distrito Federal se aprobara en 2007 la Ley de Sociedad de Convivencia: ambos preámbulos para que se legalizara el matrimonio y la adopción en la capital del país en el año 2009. Fernández y Vilar (2004), hace más de una década, advirtieron sobre la discriminación social que la descendencia de padres y madres LGBT puede sufrir, no obstante, recalcaron que, si las adopciones no se efectúan, jamás disminuirá la discriminación.

Información reunida por la Secretaría de Desarrollo Social, el Consejo Nacional de Población, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y por El Colegio de México en 2014, confirman la existencia de 250 000 arreglos parentales nucleares gay en México, de los cuales 172 000 (68.8%) tienen hijas/os (Giraldo, 2015).

Hoy en día existen en el país cuando menos once parejas lésbico-gays que han podido adoptar infantes: siete en la Ciudad de México (cuatro por medio del DIF-DF y tres a través de la PGJDF), dos en Coahuila y dos en Yucatán... Las once parejas que han logrado adoptar en las entidades arriba mencionadas (hasta finales de julio del 2015), han emprendido un proceso legal después de las modificaciones de ley. Así, un juez de lo familiar, luego de deliberar y comprobar

información sobre los padres o madres adoptantes, otorgó un fallo a favor de la solicitud de adopción, privilegiando en todo momento el bienestar del menor y garantizando los derechos de los padres y madres a la adopción (Medina, 2015, pp. 189 y 190).

Haces (2006), Laguna (2013), Giraldo (2015) y Salinas Quiroz *et al.* (2017), investigadores mexicanos interesados en el tema, han reportado las dificultades de contar con participantes que se autoidentifiquen como lesbianas/gais con hijos/as dispuestos a colaborar con sus testimonios. Desafortunadamente, hasta donde tenemos conocimiento, no existen investigaciones publicadas con personas bisexuales en México. Una vez sorteados tales obstáculos, los investigadores encontraron personas dispuestas a participar, lo que permitió conocer de primera mano el fenómeno, que, si bien no es nuevo, en la Ciudad de México es posible apenas desde hace un lustro. Hace (2006) afirma que no existen diferencias negativas entre los niños criados en arreglos parentales de hombres gays/mujeres lesbianas en México al ser comparadas con personas heterosexuales, lo que resulta consistente con los estudios anglosajones.

La discriminación legal se mantiene a pesar de la abundante investigación a nivel mundial que contradice los prejuicios negativos sobre la capacidad parental de las personas LGBT (American Academy of Pediatrics [AAP], 2013; American Psychological Association [APA], 2005; Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2013). Haciendo uso de la literatura nacional e internacional, en el *Informe de evidencia científica psicológica sobre las relaciones familiares y el desarrollo infantil en las familias homoparentales* (OPP, 2013) se afirma que:

Existe un consenso respecto a que no existen diferencias entre los niños provenientes de familias homoparentales y los niños provenientes de familias heteroparentales en relación a aspectos del desarrollo cognitivo, emocional, social y educacional. Asimismo, los estudios dedicados a las competencias parentales, a la salud mental, a la capacidad para establecer vínculos afectivos y

al ajuste relacional entre los matrimonios homosexuales apuntan, en general, hacia la no existencia de diferencias significativas en comparación con padres y madres heterosexuales (OPP, 2013, p. 30).

INVESTIGACIONES IBEROAMERICANAS

En su mayoría, se trata de pesquisas de tipo cualitativas. Un estudio español (González y Sánchez, 2003) y uno mexicano (Giraldo, 2015), encontraron que para las personas gays y lesbianas que ejercen la parentalidad es importante tener relación con sus pares, lo que se convierte también en un indicador gratificante para sus hijas/os. Años más tarde, investigadoras españolas puntualizaron que las relaciones parentofiliales en arreglos parentales de hombres gay y mujeres lesbianas se caracterizan por altos niveles de comunicación (González y López, 2009).

Respecto al acceso al proyecto de parentalidad, Zambrano (2006) afirma que los hombres gays de Porto Alegre, Brasil, prefieren la *parentalidad social*, en la cual, se suelen dar adopciones informales, “... parentalidad no es sinónimo de parentesco y filiación, y puede ser ejercida por personas sin vínculos legales o consanguíneos con el niño como ocurre en el caso de las familias reconstituidas” (Zambrano, 2006, p. 126, traducción libre). También en Brasil, en Pernambuco, Amazonas, Veríssimo y Lourenço (2013) realizaron tres entrevistas semiestructuradas a hombres que se asumen como gays y se convirtieron en padres vía adopción. Destaca que uno de los hombres participantes registró a un niño recién nacido como si fuese su hijo biológico (denominando tal estrategia “adopción a la brasileña”) y que, aunque al momento de la entrevista se encontraba soltero –12 años después–, él y su hijo compartían vivienda y vida familiar con su expareja, considerada también una figura *paterna-socioafectiva* para el niño (Amazonas, Veríssimo y Lourenço, 2013).

En 2003, Haces indagó la forma en que parejas o mujeres lesbianas u hombres gays mexicanos ejercen la parentalidad y cómo les

nombran sus hijas/os. Participaron 11 hombres: cuatro parejas y tres solteros, y 13 mujeres: cinco parejas y tres solteras. Años más tarde, la investigadora enlista sus principales hallazgos, entre los que destaca:

- Las mujeres y los hombres que realizaron su autoconocimiento homoerótico desde tempranas edades consideraron imposible ejercer roles parentales en algún momento y vivir acorde con su necesidad sexoafectiva.
- En las parejas de mujeres y en las mujeres solteras, en la mayoría de los casos había un vínculo biológico entre madres e hijas e hijos.
- Entre los hombres hay mayor presencia de parentalidad por acogida de niños y niñas que no tienen vínculo genético con ninguno de los informantes.
- En los casos de ejercicios parentales en pareja, en la mayoría de los casos la forma de llamar a ambos miembros denota siempre elementos que resaltan la relación padre-madre-hijos. Por ejemplo, a ambos miembros les dicen madre o padre, diferenciando por nombre; en otros casos se utilizan diferentes modalidades; mamá, mami, etcétera.
- Los padres y las madres realizaron diversas estrategias para llevar a cabo el registro civil de sus hijas e hijos. En algunos casos, con el objetivo de que los vástagos tuvieran ambos apellidos, buscaron diferentes métodos, por ejemplo, que un miembro de la pareja los registrara como padre mientras que una hermana del compañero se presentaba a registrarlo como “madre”, lo cual daba como resultado que los hijos tuvieran los apellidos de ambos (Haces, 2015, p. 34).

De Garay (2013) exploró las definiciones, expresiones, significaciones y construcciones de los diversos discursos y prácticas que impregnan la vida cotidiana de las hijas de mujeres lesbianas. Consideramos que su trabajo es relevante, entre muchas otras razones, por tres motivos: 1) hasta donde tenemos registro, se trata del primer estudio latinoamericano que se enfoca en las experiencias de

hijas de personas LGBT, desenmarcándose de la imperante visión adulto-céntrica; 2) una de las personas participantes en su pesquisa se autodefinía al momento de la investigación como hombre transgénero, por lo que se trata de un estudio pionero en la región respecto a parentalidad trans; y 3) la investigadora es de nacionalidad mexicana, pero realizó su maestría, y actualmente su doctorado, en Brasil, de manera que simbólicamente representa a los dos países latinoamericanos con mayor producción sobre el tema, así como a nuestras dos lenguas maternas. Según la autora, tanto el movimiento feminista como el LGBT han cuestionado constantemente a la heteronormatividad como referencia única de la expresión sexual y familiar, por lo que los arreglos parentales de personas lesbianas, gais, bisexuales y trans siempre deben invitarnos a la reflexión, sin que esto necesariamente implique que están comprometidas con la transgresión. Pese a esto, los arreglos parentales LGBT muestran que existen diversas realidades, infinitas subjetividades y una polifonía de negociaciones dentro de las relaciones en las que los hijos participan (De Garay, 2013).

Si bien Haces (2015) subrayó que la forma de llamar a las figuras parentales denota elementos de la relación padre-madre-hijas, De Garay (2013) nos advierte sobre situaciones más complejas, como es el caso de personas trans, en las cuales se conjunta el deseo de ofrecer una *familia nuclear*⁴ al niño y el proceso de adecuación cuerpo-género del adulto, por lo que cambia el modo de nombrarles. Gisele, una adolescente de 14 años hija de una mujer lesbiana (Ana), un hombre trans (Gaby) y con la participación cercana en las labores de crianza de su padre biológico (Francisco), encuentra una solución genial a esto:

Gaby es mi mamá, pero ahora sé que mi mamá quiere que le digamos “papá”, sobre todo en la calle, porque las personas consideran que ella es hombre y cuando escuchan que le digo “mamá” se nos quedan viendo, entonces es más

⁴ Denominación utilizada por la autora.

fácil decirle papá. También ellas quieren que le diga papá a Francisco [...] Entonces, algunas veces en la calle le digo mamá a Ana y papá a Gaby, pero a veces me olvido y ya no sé ni cómo hablar, entonces le digo “psst, psst, tú” [ríe]. Pero, en serio, toda vez que voy a hablarle tengo que parar y pensar cómo hablar (De Garay, 2013, p. 130 [traducción libre]).

Entre 2009 y 2011, Laguna realizó la investigación Arreglos parentales de varones gay en la Ciudad de México, en la que exploró y analizó cómo el pensamiento heterosexual hegemónico (heterosexista), disocia las formas de ser gay en México. También indagó sobre las ideas de paternidad/familia nuclear en hombres gay, así como el impacto que tales arreglos parentales tienen en la cultura de género, al asociar ideas concebidas como antagónicas: ser gay y ser padre (Laguna, 2015). Realizó ocho entrevistas a profundidad a hombres que habían accedido a la parentalidad. Encontró al miedo como una constante en el discurso de los padres gais: miedo a estar haciendo algo malo; a que su hija/o se hiciera homosexual; a que su arreglo parental fuera descubierto por personas homóforas; y a que sus hijos sufrieran violencia por tener dos padres gais. En congruencia con esto, una de las parejas que lo apoyaron en su proyecto de investigación reportó que la figura de la “madrina” los ayudaba a evitar que su hija se sintiera diferente a otros niños y niñas. El no contar con una figura parental del género opuesto puede ser visto como una desventaja en el desarrollo infantil (Uziel, 2004), de manera que esta táctica resulta novedosa y busca subsanar tal falta. Dentro de las estrategias de protección para con sus hijos, hubo especial cuidado en la elección de la escuela (de tinte liberal), así como darles herramientas para defenderse mediante la enseñanza de nociones de género y construcción social (Laguna, 2015). Algunos hombres gais no hablan abiertamente sobre su OSA o su identidad sexo-genérica con sus hijas e hijos, manteniéndolo en una suerte de secreto (Amazonas, Veríssimo y Lourenço, 2013; Laguna, 2013). En su tesis doctoral, el investigador brasileño Moris (2008) menciona que el que los hombres gais mantengan su OSA

como un secreto los puede imposibilitar para ampliar los vínculos con sus hijos/as y mantenerlos “prisioneros”.

También en México, Lozano y Jiménez (2010) indagaron sobre las creencias, los significados, las motivaciones, las razones y las limitaciones respecto a la parentalidad mediante la aplicación de un cuestionario con cinco preguntas abiertas a 156 mujeres lesbianas y hombres gais. Encontraron que ser gay o lesbiana es visto como una limitante para convertirse en padres. Pese a lo anterior, sugieren que aquellas personas lesbianas o gais que incursionan de manera propositiva en la parentalidad, representan un movimiento de subversión simbólica a partir de la generación de referentes distintos.

En 2015, uno de nosotros co-coordinó el proyecto Conociendo nuestra diversidad: discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia (Lozano y Salinas Quiroz, 2016), el cual buscó dar seguimiento y continuidad a la pesquisa Política, derechos, violencia y sexualidad: encuesta Marcha del Orgullo y la Diversidad Sexual 2008, para ampliar el conocimiento actual sobre la situación de la comunidad lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual (LGBTTTI) mexicana. En esta investigación consideramos menester añadir la categoría de *motivación a la parentalidad* con el fin de conocer qué motiva a la comunidad LGBTTTI de la Ciudad de México a tener o no hijas e hijos. Hicimos una doble traducción de la escala The Parenthood Motivation List (van Balen y Trimbos-Kemper, 1995) para entrevistar a 3 324 participantes que se identificaron como LGBTTTI alcanzados mediante dos estrategias: entrevistas el día de la Marcha del Orgullo y la Diversidad Sexual 2015 en la Ciudad de México y por medio de una versión en línea. 98% de las personas entrevistadas respondió no tener hijas/os. De las personas con hijos, casi siete de cada 10 les tuvieron por medio de relaciones sexuales. 12.8% tienen una pareja con hijos que consideran suyos y 8.3% respondieron que adoptaron legalmente (Lozano y Salinas Quiroz, 2016).

En Río de Janeiro, Pontes, Féres-Carneiro y Magalhães (2015) entrevistaron a nueve mujeres lesbianas que cohabitaban con mujeres,

compartiendo labores de crianza. Para las participantes de este estudio fue una prioridad concretizar el acceso a la parentalidad por medio de lazos biológicos, lo que de cierta manera reproduce un modelo idealizado y tradicional de “familia”. No obstante, las investigadoras destacan que estos arreglos parentales no sólo reproducen, pues subvierten las nociones preconcebidas de parentesco vía la reproducción asistida y dan valor a los vínculos socioafectivos por medio de la *co-maternidad*⁵ o permitiendo que su pareja se convierta en “madrina”. En la actualidad, el uso de las nuevas tecnologías reproductivas en Latinoamérica posibilita arreglos parentales diversos. Entre las diferentes opciones se encuentran: hombres o mujeres donde apenas uno de ellos tiene un vínculo biológico con los niños; parejas de mujeres en las que una de ellas se embaraza por medio de la donación del óvulo de su compañera; mujeres que gestan al hijo de sus hijas; trans que se embarazan; y maternidad vía el congelamiento de óvulos (Pontes, Féres-Carneiro y Magalhães, 2015). La importancia que las personas en ocasiones dan a que su descendencia sea forzosamente biológica, así como a tener semejanzas fenotípicas, puede relacionarse con la “padronización heteronormativa de los homo-orientados” (Miskolci, 2009), pero también como un mecanismo protector para no ser jerarquizadas como “familias” de segundo nivel, en donde los arreglos parentales que no cuentan con lazos consanguíneos entre sus miembros son colocados en un lugar inferior (Uziel, 2007).

De vuelta en México, Contreras y Pons (2015) realizaron entrevistas a tres parejas lésbicas, dos gais, dos trans y dos heterosexuales, y encontraron que todas cuentan con roles de crianza flexibles (no autoritarios, ni rígidos) y libres de violencia, en los que impera la negociación y participación de ambos miembros, y detectan diferencias entre la manera en la que están criando a sus hijos y en cómo ellos mismos fueron criados. Las autoras mencionan que las parejas que participaron en su estudio reafirman la necesidad de reaprender,

⁵ Concepto utilizado por las autoras.

mediante el ejercicio de la crianza de sus hijas/os, nuevos esquemas socioculturales más justos, equitativos, tolerantes, incluyentes y respetuosos de las diferencias (Contreras y Pons, 2015). Dichos esquemas encuentran cabida en la denominada *neoparentalidad*:

Si bien se funda en la concepción tradicional de parentalidad, tiene algunas características que permiten diferenciarla de esa noción. Algunas particularidades que resultan identificables de este fenómeno es que para la educación y la socialización de los hijos e hijas los padres se apoyan en el reconocimiento de la diversidad y de la sexualidad, así como en la identificación del impacto de la generación y de los dispositivos de generación y de control en los sujetos, debido a que frecuentemente resultan ser violentos y excluyentes [...] Los arreglos que mantienen las personas de la diversidad sexual [...] tienen mayores posibilidades de ejercer la neoparentalidad, sin que sean los únicos espacios donde puede desarrollarse (Laguna, 2013, posiciones 3451-3461).

A finales de 2015, Medina Trejo compiló el libro *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana*, documento que reúne los análisis de estudiantes de maestría y doctorado que tuvieron como estudio a las *familias homoparentales*⁶ desde la sociología, la psicología social, la antropología, la comunicación y el derecho. Estas investigaciones fueron reportadas en párrafos anteriores, no obstante, destacamos la relevancia de esta publicación debido a que se trata de la primera en México que versa sobre el tema, incluyendo distintas perspectivas actuales.

En 2013, un estudio realizado en Andalucía, España, comparó a 65 *familias heteroparentales*, 29 *homoparentales*, 41 *madres solas por elección* y 29 *heteroparentales migrantes*, y encontró diferencias entre los grupos, pues las *familias homoparentales* se repartían de manera más igualitaria las labores domésticas, de cuidado y atención de las y los hijos, del tiempo de ocio y de la satisfacción vital,

⁶ Decidimos respetar los conceptos utilizados por las y los autores (en cursivas en los dos últimos párrafos de esta página).

al ser comparados con las *familias heteroparentales* (González, Diez, López, Martínez y Morgado, 2013). Estos hallazgos son congruentes con la cita anterior, pues es posible afirmar que los participantes LGBT ejercían mayormente la neoparentalidad. Si bien el número de personas que participaron en este estudio fue mucho mayor que el de los estudios latinoamericanos revisados, ni España ni Portugal cuentan con numerosas publicaciones sobre el tema.

En el caso de Portugal, el interés científico sobre los arreglos parentales LGBT es muy reciente, existe sólo un artículo empírico sobre el tema en el área de la psicología (Costa, 2012). Uno de los autores de este capítulo fue el primer investigador en liderar un estudio sobre las experiencias de personas LGBT que habían accedido a la parentalidad en Portugal. Si bien todavía se encuentra en fase de análisis, ya han sido publicados resultados preliminares (Costa, 2012). Para este estudio titulado Competencias parentales y desarrollo infantil en familias homoparentales, participaron 30 configuraciones familiares cuyos m/padres se identificaron como gays, lesbianas o bisexuales y tenían a su cargo niños, independientemente de su lazo filial con los mismos. La muestra final fue bastante heterogénea, con familias adoptivas con m/padres que adoptaron de forma individual; parejas de dos hombres o de dos mujeres que adoptaron individualmente ocultando su relación; madres que recurrieron a la reproducción médicamente asistida con un donador anónimo en España, o que hicieron autoinseminación con la donación de esperma por parte de un amigo; así como m/padres que se identificaron como lesbianas, gays o bisexuales, que tuvieron hijas/os en una relación previa con una persona del sexo opuesto. Sin embargo, y a pesar de que algunos de estos arreglos parentales habían conseguido esquivar las discriminaciones legales que les impedían adoptar o tener acceso a técnicas de reproducción médicamente asistida, la inmensa mayoría de los arreglos parentales LGBT en Portugal todavía están constituidos por p/madres que tuvieron hijas/os en relaciones heterosexuales. Para las parejas del mismo género con hijos, la falta de reconocimiento

legal de una de las figuras parentales fue una de las principales fuentes de estrés, lo cual resulta potencialmente negativo para el bienestar del grupo familiar.

“AUSENCIA DE DIFERENCIAS” ENTRE ARREGLOS PARENTALES DE PERSONAS LGBT Y HETEROSEXUALES

Los primeros estudios sobre arreglos parentales de personas LGBT surgieron en la década de los años ochenta en Estados Unidos impulsados por las disputas de custodia de niños cuyas madres o padres se revelaron como homosexuales después de una relación heterosexual, con lo cual la atención se centró en si eran o no capaces de asumir funciones parentales con sus hijos, y si su OSA afectaría negativamente el desarrollo de éstos (Patterson, 2006). Dentro de la psicología, un hecho importante fue que en 1973 la homosexualidad se retiró de la lista de enfermedades psiquiátricas del DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, por sus siglas en inglés) (Drescher, 2012).

De modo general, las investigaciones han reportado la ausencia de diferencias significativas en los principales índices de desarrollo entre niñas/os de arreglos parentales heterosexuales y niñas/os criados en arreglos parentales LGBT. En una revisión de estudios publicados hasta el año 2000, Anderssen, Amlie e Ytteroy (2002) reunieron 23 estudios, en los que identificaron siete categorías de desarrollo infantil evaluadas: 1) desarrollo emocional, 2) OSA, 3) experiencias de estigmatización, 4) comportamientos de género, 5) ajuste psicológico, 6) identidad de género y 7) funcionamiento cognitivo. Tras analizar los resultados publicados en estos estudios, los autores concluyeron que no existe evidencia de diferencias en áreas importantes del desarrollo entre los niños criados por heterosexuales y niños de arreglos parentales LGBT. Un metaanálisis más reciente (Crowl, Ahn y Baker, 2008) valoró 19 estudios publicados hasta el año 2005, en el que se evaluaron seis categorías, entre las

cuales cinco se relacionan con áreas del desarrollo infantil y la relación m/padre-infante: 1) calidad de la relación p/madre-infantes, 2) desarrollo cognitivo, 3) comportamientos de género, 4) identidad de género, 5) OSA y 6) ajuste psicológico. En septiembre de 2017, Carneiro *et al.* publicaron una revisión crítica y sistemática de 63 estudios sobre padres autoidentificados como hombres gais o bisexuales debido a que las revisiones previas se habían enfocado principalmente en mujeres lesbianas y sus hijas/os (Carneiro, Tasker, Salinas Quiroz, Leal y Costa, 2017). La primera y más importante cuestión respondida por estos estudios fue que la OSA del m/padre no tiene una asociación significativa con el desarrollo infantil. La segunda cuestión fue que la única diferencia relevante encontrada estuvo en la categoría calidad de la relación m/padre-infante, pues las niñas y los niños de arreglos parentales LGBT reportaron una mayor satisfacción en la relación con sus p/madres.

Por otro lado, los estudios dedicados a las competencias parentales de personas LGBT señalan, en términos generales, la ausencia de diferencias significativas al ser comparadas con padres y madres heterosexuales. Respecto a las características de padres y madres lesbianas, gais y bisexuales, tampoco existe ningún indicio de problemáticas ligadas a la salud mental o a la capacidad de establecer vínculos afectivos seguros con sus hijas/os (Bos *et al.*, 2005; Patterson, 2006; Ryan, 2007; Salinas Quiroz *et al.*, 2017); también se demuestra que las parejas del mismo género y las de género distinto presentan niveles de comunicación y apoyo conyugal semejantes (Bos, van Balen y van den Boom, 2004; Bos, van Balen y van den Boom, 2007).

Si los estudios comparativos y transversales señalan la ausencia de diferencias notables entre arreglos parentales heterosexuales y arreglos parentales LGBT, los estudios longitudinales no sólo refuerzan las conclusiones anteriores, sino que contribuyen a la expansión del conocimiento sobre el desarrollo de estas configuraciones familiares, en especial respecto a las consecuencias a mediano y largo plazo de crecer en arreglos parentales LGBT. Nanette Gartrell y su equipo (Gartrell *et al.*, 1996, 1999, 2000, 2005) son

los responsables del primer y más importante estudio longitudinal de origen norteamericano. El mismo inició cuando cerca de 100 mujeres recurrieron a un proceso de inseminación con asistencia médica, quienes desde las primeras entrevistas mostraron un fuerte deseo de tener hijos. En los distintos momentos de la investigación, las madres reportaron niveles elevados de salud –tanto propia como de las y los niños–, redes de apoyo social de calidad y un ajuste psicológico de los hijos semejante a la población heterosexual. Sin embargo, pese a que la mayoría de los niños tenían una actitud positiva respecto a tener dos madres, 18% experimentaron discriminación y *bullying* homofóbico en la escuela a los 5 años, y 43% confesaron haber sido víctimas de algún tipo de discriminación con base en la OSA de su/s madre/s a los 10 años de edad (Gartrell *et al.*, 2005).

En estudios con jóvenes adultos también se encontraron pocas diferencias, o ninguna, entre estos y sus pares de arreglos parentales heterosexuales a nivel de autoestima y bienestar (Golombok, Tasker y Murray, 1997; Huggins, 1989; O’Connell, 1993; Tasker y Golombok, 1995), ajuste psicológico (Rivers, Poteat y Noret, 2008; Wainright, Russel y Patterson, 2004) y calidad de las relaciones entre pares (Tasker y Golombok, 1995; Rivers *et al.*, 2008; Wainright y Patterson, 2008). No obstante, los datos del estudio longitudinal norteamericano revelan que, a los 17 años, cerca de 50% de las y los jóvenes reportaron haber sido víctimas de estigmatización homosexual, lo cual impactó negativamente su ajuste psicológico. Pero este impacto fue medido a través de la calidad de la relación joven-madres, la cual se constituyó como un importante factor de protección del ajuste psicológico de las/os jóvenes (Bos y Gartrell, 2010). Finalmente, algunos estudios no encontraron diferencias en la prevalencia de la homosexualidad en personas jóvenes criadas en arreglos parentales LGBT y sus pares criadas en arreglos parentales heterosexuales (Bailey, Bobrow, Wolfe y Mikach, 1995; Tasker y Golombok, 1995). Un estudio más reciente (Gartrell, Bos y Goldberg, 2011) reportó que las jóvenes criadas por dos madres tenían una mayor probabilidad

de tener contactos amorosos o sexuales con personas del mismo género, o inclusive, de identificarse como bisexuales.

MÁS ALLÁ DE LA “AUSENCIA DE DIFERENCIAS”

Victoria Clarke (2002) identificó cuatro principales paradigmas de investigación sobre arreglos parentales LGBT: 1) estudios que argumentan que son desviados y que, por lo tanto, esto tendrá consecuencias negativas para los/as niños/as; 2) investigaciones que sustentan que la maternidad lésbica es esencialmente diferente y transformativa, al romper patrones patriarcales; 3) pesquisas que sustentan la ausencia de diferencias entre arreglos parentales LGBT y heterosexuales; y 4) estudios que argumentan que los arreglos parentales LGBT son distintos de los arreglos parentales heterosexuales como consecuencia de la opresión social y de los prejuicios sexuales sufridos.

Los paradigmas 1 y 2 carecen de una fundamentación verdaderamente científica. En particular, el primer paradigma sustenta la patologización de las personas LGBT, a pesar de que esto ha sido refutado por décadas de evidencia empírica. Por otro lado, el segundo paradigma tiene por base una agenda política discursiva a costa de una disertación enraizada en la investigación científica (Clarke, 2002). En cuanto al tercer paradigma, este es el responsable de orientar décadas de investigación sobre los arreglos parentales LGBT, confrontando la patologización de las personas lesbianas, gais, bisexuales y trans, y de las relaciones entre personas del mismo género. De hecho, demuestra que madres y padres LGBT no divergen significativamente entre sí en cuanto a su capacidad de ejercer funciones parentales y de criar personas psicológicamente ajustadas. Sin embargo, este paradigma incurre en el refuerzo de un patrón heterosexual (y heterosexista) de la “familia”. De acuerdo con Stacey y Biblarz (2001), los estudios enfocados en las semejanzas y diferencias tienen la necesidad de probar que los padres gais y las

madres lesbianas no son menos competentes que sus pares heterosexuales. Así, esta línea de investigación sugiere que “la familia” liderada por un padre y una madre es el modelo al cual todas las “familias” deben alinearse.

Más recientemente, varios estudios han reconocido las limitaciones del paradigma de “ausencia de diferencias”, pues revelan algunas discrepancias entre los dos grupos de configuraciones familiares como consecuencia de la opresión social y de los prejuicios sexuales. De acuerdo con Stacey:

... los hijos de padres gais y madres lesbianas son, de forma vicaria, víctimas de homofobia y de heterosexismo institucional violentos. Todos ellos sufren de considerables desventajas económicas, legales y sociales impuestas para sus padres y madres, algunas veces de forma más severa. Los niños se arriesgan a perder un padre o una madre por el simple capricho de un juez (Stacey, 1996, p. 135 [traducción libre]).

Existen tareas y obstáculos específicos para los p/madres del mismo género y para sus descendientes. Si bien todavía son pocas las investigaciones cualitativas que estudian arreglos parentales LGBT, este tipo de diseño permite acceder a las especificidades de una forma más comprensiva. Al cuestionar a los padres y a las madres sobre experiencias, dificultades y obstáculos relacionados con su parentalidad, se torna visible que la opresión social y la anticipación de problemáticas ligadas a la discriminación son una constante en sus discursos, lo que implica lidiar cotidianamente con estrés, tanto por parte de ellos como de sus hijas/os (Hash y Cramer, 2003; Robitaille y Saint-Jacques, 2009). Es claro que “padres y madres heterosexuales no sienten las mismas presiones o la necesidad de asumir con ‘orgullo’ su heterosexualidad” (Gabb, 2001, p. 347). Tanto los m/padres como los niños tienen que negociar cuándo, dónde y de qué forma revelarán su arreglo parental en los diversos contextos sociales en que se encuentran insertos. Generalmente, padres y madres anticipan y preparan a sus hijos para lidiar con potenciales situaciones de discriminación y

heterosexismo, lo que facilita que hablen sobre su configuración familiar, constituyéndose así en un importante factor protector para su ajuste psicológico, particularmente si sufren de estigmatización (Costa, 2012; Gianino, Goldberg y Lewis, 2009; Lubbe, 2007).

Más allá del manejo de estigmas y de la divulgación de su configuración familiar, los arreglos parentales LGBT tienen también diferencias con los arreglos parentales heterosexuales en cuanto a sus redes familiares y de apoyo; importantes procesos resilientes de cara a la opresión social. Este tipo de arreglos parentales redefinen el concepto tradicional de “familia”, ya que “familia de origen” y “familia elegida” (amigos, comunidad LGBT, entre otras) se funden en una red de apoyo grande y diversa cimentada en factores psico-socio-emocionales y no necesariamente en la consanguineidad (para una discusión más amplia, ver Oswald, 2002). Para muchos arreglos parentales LGBT, la “familia escogida” es garante de relaciones de calidad y de apoyo que se contraponen al rechazo o a la negatividad proveniente de la “familia de origen” (Tasker y Granville, 2011; Swainson y Tasker, 2005).

Las investigaciones sobre los arreglos parentales cuyos p/madres se identifican como bisexuales son escasas (Carneiro *et al.*, 2017); no obstante, refuerzan tanto la existencia de diferencias al ser comparados con arreglos parentales heterosexuales como la diversidad existente entre la misma comunidad LGBT. En una revisión de la literatura sobre parentalidad en personas bisexuales, Ross y Dobinson (2013) encontraron solamente siete artículos que hacían referencia o consideraciones específicas a m/padres bisexuales de entre un total de 422 artículos. En realidad, los primeros estudios sobre arreglos parentales LGBT pudieron haber incluido padres y madres bisexuales en sus muestras, en particular padres que tuvieron descendencia en relaciones heterosexuales y más tarde se identificaron como gais o bisexuales (Bigner y Jacobsen, 1989a, 1989b; Bozett, 1980, 1981). Sin embargo, en sentido estricto, estos estudios hacían referencia a “*homosexual fathers*”. Madres y padres bisexuales y sus hijos han sido olvidados en las

investigaciones con parejas del mismo género, una vez que la gran mayoría de los estudios se enfocan más en la estructura familiar (parejas del mismo género contra parejas de distinto género) que en la OSA de los padres y de las madres (Ross y Dobinson, 2013).

Dos estudios cualitativos recientes (Delvoye y Tasker, 2016; Tasker y Delvoye, 2015) revelan algunas tareas específicas de las madres bisexuales, a saber, la integración de una identidad lésbica y una identidad materna: “en ocasiones fue necesario ser reconocidas como heterosexuales, debido a la percepción de que era necesario darles prioridad a los niños” (Tasker y Delvoye, 2015, p. 137). La diversidad de experiencias, las diferentes formas como las personas bisexuales acceden a su descendencia y la percepción de la necesidad de dar prioridad a una u otra identidad, revelan la importancia de estudiar la parentalidad de personas bisexuales. Por otro lado, y similar a lo que ocurre con las madres y padres gays, lesbianas o trans, p/madres bisexuales son confrontados con las expectativas heteronormativas de la sociedad, aunado a los prejuicios específicos contra las personas bisexuales (Power *et al.*, 2012).

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con las principales sociedades científicas, no hay diferencias sistemáticas entre padres gays/madres lesbianas y p/madres heterosexuales en cuanto a su salud emocional, competencias parentales y actitudes sobre la parentalidad. Ningún estudio reveló riesgo alguno para las niñas y los niños como resultado de crecer en un arreglo parental con uno o más padres gays o madres lesbianas. Los estudios comparativos entre arreglos parentales heterosexuales y arreglos parentales LGBT fueron necesarios para proteger a los segundos y salvaguardar los intereses de los niños y las niñas que se encontraban bajo la custodia y el cuidado de madres lesbianas o de padres gays. Estos estudios fueron impulsados por el número creciente de disputas parentales después de que el padre o la madre *salieron del closet*

como homosexuales en Estados Unidos, a pesar de que actualmente es posible afirmar que las personas en la infancia y la juventud con padres gay o madres lesbianas tendrán un desarrollo psicológico, emocional y social dentro de los parámetros normativos. Sin embargo, lo anterior puede ser contraproducente para el conocimiento científico al minimizar las diferencias existentes, tal como en el presente capítulo fue argumentado. Los arreglos parentales LGBT enfrentan desafíos únicos que es necesario evaluar y comprender, especialmente cuando se sabe que los niños y jóvenes pueden estar en mayor riesgo de ser victimizadas/os a lo largo de su vida como resultado de su configuración familiar. En consecuencia, es importante conocer las situaciones y características de estos episodios para poder introducir cambios en los contextos en que acontecen. Poco se sabe sobre los procesos que permiten que estas niñas y niños, pese a la mayor incidencia de victimización, demuestren elevados niveles de bienestar emocional, ajuste psicológico y autoestima. Esto puede explicarse debido a que la victimización anterior de los padres o madres les permite estar preparados para poder anticipar las dificultades y estimular comportamientos resilientes en los niños (Stacey y Biblarz, 2001). Otra hipótesis explicativa puede deberse a que los m/padres LGBT crean “familias elegidas” y redes de apoyo y soporte que, si bien impulsan el desarrollo de sus descendientes, no representan el mundo real y se convierten en ambientes sanos y protectores, pero también en burbujas que salvaguardan del afuera.

Cuando personas lesbianas, gais, bisexuales y trans acceden a la parentalidad, buscan reproducir las experiencias con las que crecieron; no necesariamente ni constantemente buscan cambiar ni destruir la sociedad, sino ser parte de ésta. Sus prácticas cotidianas generan modificaciones al desarrollar:

... un zigzaguo constante entre prácticas controladas por la heteronormatividad y cambios que favorezcan tanto la protección de sus hijos como su inclusión en una sociedad impregnada de exclusiones y homofobia. Ese

proceso constante de vinculación-desvinculación de las formas tradicionales es lo que favorece la desestabilización de las prácticas de crianza y cuidado de los infantes sustentadas en la cultura de género... (Laguna, 2015, p. 57).

En otras palabras, existe una tensión entre lo instituido y lo instituyente (Bárceñas, 2012), en la que las revelaciones se dan cotidianamente a través de las performatividades de las figuras parentales (Amazonas, Veríssimo y Lourenço, 2013; Perelson, 2006). Sólo cuando las figuras parentales lidien paulatinamente con su propia lesbofobia, homofobia, bifobia y transfobia, las personas podrán revelar sus Géneros y Orientaciones Diversos e Intersexuales (GODI) con la norma social. Asumir a la parentalidad es aún más complejo, pues requiere integrar dos aspectos que han sido considerados como antagónicos a nivel cultural (Amazonas, Veríssimo y Lourenço, 2013; Moris, 2008). Esta integración, indiscutiblemente, abre camino para la neoparentalidad.

Sería importante anotar que si la preocupación de la sociedad y de la disciplina psicológica es la discriminación de la que serían objeto los hijos, el problema se resolvería con más sentido no prohibiendo o desalentando la homoparentalidad, sino combatiendo la homofobia. Que los profesionales se manejen con el supuesto implícito de que la homosexualidad es una anomalía puede generar impacto en la salud física y emocional de los niños que crecen en estas familias, fenómeno que se combatiría de manera más precisa si se luchara contra la homofobia y no contra sus familias (Angulo, 2015, p. 118).

A diferencia de las personas heterosexuales que tienen el “derecho natural” de tener descendencia, las personas LGBT tienen que ganarse ese derecho inclusive ante sí mismas (Haces, 2006). Vale la pena preguntarse si las políticas antihomofóbicas –como la posibilidad legal de casarse y tener hijos– resultan en una mimesis de la heteronorma y continúan invisibilizando otras formas de expresión del deseo y de vinculación erótico-afectiva (Ahmed,

2006, y Parrini, 2011, en Lozano y Salinas Quiroz, 2016). Existe la necesidad de construir nuevas categorías que nos ayuden a comprender los arreglos parentales actuales de la comunidad LGBT, para no continuar utilizando conceptos y teorías que limitan su comprensión cabal debido a que provienen de una perspectiva heteronormada.

REFERENCIAS

- Amazonas, M. C. L. A., Veríssimo, H. V. y Lourenço, G. O. (2013). A adoção de crianças por gays. *Psicologia & Sociedade*, 25, 631-641.
- AAP (2013). Promoting the wellbeing of children whose parents are gay or lesbian. *Pediatrics*, 131, e1374-e1383.
- APA (2005). *Lesbian and gay parenting*. Recuperado de <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/parenting.aspx>
- Anderssen, N., Amlie, C. y Ytteroy, E. A. (2002). Outcomes for children with lesbian or gay parents: a review of studies from 1978 to 2000. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 335-351.
- Angulo, A. (2015). Familias homoparentales: de los aportes más importantes en el campo de la psicología. En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp. 111-126). México: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A. C.
- Balen, F. van y Trimbos-Kemper, T. C. (1995). Involuntary childless couples: their desire to have children and their motives. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 16, 137-144.
- Bárceñas, K. B. (2012). Las familias mexicanas: de la institución al movimiento. Trayectorias, significados en la configuración de la diversidad familiar. *Sociedad y Cultura*, 15, 263-274.
- Bailey, J. M., Bobrow, D., Wolfe, M. y Mikach, S. (1995). Sexual orientation of adult sons of gay fathers. *Developmental Psychology*, 31, 124-129.
- Bergman, K., Rubio, R. J., Green, R. y Padron, E. (2010). Gay men who become fathers via surrogacy: the transition to parenthood. *Journal of GLBT Family Studies*, 6, 111-141.
- Bigner, J. J. y Jacobsen, R. B. (1989a). The value of children to gay and heterosexual fathers. *Journal of Homosexuality*, 18, 163-172.
- Bigner, J. y Jacobsen, R. B. (1989b). Parenting behaviors of homosexual and heterosexual fathers. *Journal of Homosexuality*, 18, 173-186.

- Bos, H. y Gartrell, N. (2010). Adolescents of the USA national longitudinal lesbian family study: can family characteristics counteract the negative effects of stigmatization? *Family Process*, 49, 559-572.
- Bos, H. M. W. y Hakvoort, E. M. (2007). Child adjustment and parenting in planned lesbian families with known and as-yet unknown donors. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 28, 121-129.
- Bos, H. M. W., van Balen, F. y van den Boom, D. (2004). Experience of parenthood, couple relationship, social support, and child-rearing goals in planned lesbian mother families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 755-764.
- Bos, H. M. W., van Balen, F. y van den Boom, D. C. (2005). Lesbian families and family functioning: an overview. *Patient Education and Counseling*, 59, 263-275.
- Bos, H. M. W., van Balen, F. y van den Boom, D. (2007). Child adjustment and parenting in planned lesbian-parent families. *American Journal Orthopsychiatry*, 77, 38-48.
- Bozett, F. (1980). Gay fathers: how and why they disclose their homosexuality to their children. *Fam. Relat.*, 29, 173-179. DOI: 10.2307/584068.
- Bozett, F. (1981). Gay fathers: evolution of the gay-father identity. *Am. J. Orthopsych.*, 51, 552-559.
- Brewaeyns, A. (2001). Review: parent-child relationships and child development in donor insemination families. *Human Reproduction Update*, 7, 38-46.
- Brodzinsky, D. (2015). The modern adoptive families study: an introduction. Nueva York, Estados Unidos: Donaldson Adoption Institute. Recuperado de www.adoptioninstitute.org
- Careaga, G. (2011). Familias homoparentales. V *Encuentro de la Disidencia Sexual*. México: UNAM.
- Carneiro, F. A., Tasker, F., Salinas Quiroz, F., Leal, I. y Costa, P. A. (2017). Are the fathers alright? A systematic and critical review of studies on gay and bisexual fatherhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 1636. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01636>
- Clarke, V. (2002). Sameness and difference in research on lesbian parenting. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 210-222.
- Commissioner for Human Rights (junio de 2011). *Discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in Europe*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe Publishing.
- Contreras, J. B. y Pons, L. (2015). Familias en transformación: experiencias de parejas diversas que promueven la ruptura de roles tradicionales en la crianza de sus hijos e hijas. En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp. 85-110). México: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A. C.

- Corrales, J. (2015). *LGBT rights and representation in Latin America and the Caribbean: The influence of structure, movements, institutions, and culture*. Report for the LGBT Representation and Rights Initiative at the University of North Carolina at Chapel Hill. Recuperado el 1 de abril de 2016 de https://globalstudies.unc.edu/files/2015/04/LGBT_Report_LatAm_v8-copy.pdf
- Costa, P. A. (2012). Homoparentalidad: que familias, que experiências? En I. Leal, F. Pimenta y M. Marques (eds.), *Intervenção em Psicologia clínica e da saúde: modelos e práticas* (pp. 115-128). Lisboa, Portugal: Placebo Editora.
- Costa, P. A. y Bidell, M. (2016). "Modern families": generational gaps in parenting desire and parenting experiences amongst portuguese lesbian, gay, and bisexual individuals. Manuscrito en revisión.
- Costa, P. A. y Bidell, M. (2017). Modern families: parenting desire, intention, and experience among portuguese lesbian, gay, and bisexual individuals. *Journal of Family Issues*, 38, 500-521. DOI: 10.1177/0192513X16683985.
- Crowl, A., Ahn, S. y Baker, J. (2008). A meta-analysis of developmental outcomes for children of same-sex and heterosexual parents. *Journal of GLBT Family Studies*, 4, 385-407.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil platôs* (vol. 1). Río de Janeiro, Brasil: Editora 34.
- Delvoye, M. y Tasker, F. (2016). Narrating self-identity in bisexual motherhood. *Journal of GLBT Family Studies*, 12, 5-23.
- Díez, J. (2013). Explaining policy outcomes: the adoption of same-sex unions in Buenos Aires and Mexico City. *Comparative Political Studies*, 46, 212-235. DOI 10.1177/0010414012453035
- Drescher, J. (2012). The removal of homosexuality from the DSM: its impact on today's marriage equality debate. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 16, 124-135.
- Fernández, R. P. y Vilar, A. A. (2004). Aportaciones desde la salud mental a la teoría de la adopción por parejas homosexuales. *Avances en Salud Mental Relacional*, 3, 1-15. Revista Internacional On-line. Recuperado el 1 de abril de 2015 de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/asmr/article/view/987>
- Gabb, J. (2001). Desirous subjects and parental identities: constructing a radical discourse on (lesbian) family sexuality. *Sexualities*, 4, 333-352.
- Garay, J. de (2013). *Filhas de famílias homoparentais: processos, confrontos e pluralidades*. Tesis de maestría. Programa de Posgrado en Psicología Social. Río de Janeiro, Brasil: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Gartrell, N., Banks, A., Hamilton, J., Reed, N., Bishop, H. y Rodas, C. (1999). The national lesbian family study: 2. Interviews with mothers of toddlers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 362-369.
- Gartrell, N., Banks, A., Reed, N., Hamilton, J., Rodas, C. y Deck, M. (2000). The national lesbian family study: 3. Interviews with mothers of five-year-olds. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 542-548.

- Gartrell, N. K., Bos, H. M. W. y Goldberg, N. G. (2011). Adolescents of the U. S. national longitudinal lesbian family study: sexual orientation, sexual behavior, and sexual risk exposure. *Archives of Sexual Behavior*, 40, 1199-1209.
- Gartrell, N., Deck, A., Rodas, C., Peyser, H. y Banks, A. (2005). The national lesbian family study: 4. Interviews with the 10-year-old children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 518-524.
- Gartrell, N., Hamilton, J., Banks, A., Mosbacher, D., Reed, N., Sparks, C. H. y Bishop, H. (1996). The national lesbian family study: 1. Interviews with prospective mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66, 272-281.
- Gates, G. J. (2013). *LGBT parenting in the United States*. California, Estados Unidos: The Williams Institute-UCLA School of Law.
- Gianino, M., Golderg, A. y Lewis, T. (2009). Family outings: disclosure practices among adopted youth with gay and lesbian parents. *Adoption Quarterly*, 12, 205-228.
- Giraldo, S. (2015). Azares en las prácticas de paternidad de algunos hombres gay de México, D. F. y en el acercamiento a su estudio. En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp. 63-84). México: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A. C.
- Golombok, S., Tasker, F. L. y Murray, C. (1997). Children raised in fatherless families from infancy: family relationships and the socioemotional development of children of lesbian and single heterosexual mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 783-791.
- González, M. M. y López, F. (2009). Homosexualidad y adopción entre la ciencia y el prejuicio. *Consejo General de Colegios de Psicólogos*, 24, 16-19.
- González, M. M. y Sánchez, M. A. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia Revista de Trabajo Social*, 3, 207-220.
- González, M. M., Díez, M., López, F., Martínez, E. y Morgado, B. (2013). *Diversidad, familia y estrategias de conciliación en Andalucía*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Haces, M. A. (2006). Significado y ejercicio de los roles parentales entre hombres homosexuales. *Revista de Estudios de Género*, 23, 127-165.
- Haces, M. A. (2015). La homoparentalidad en perspectiva. En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp. 27-38). México: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A. C.
- Hash, K. M. y Cramer, E. P. (2003). Empowering gay and lesbian caregivers and uncovering their unique experiences through the use of qualitative methods. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 15, 47-63.
- Herrmann-Green, L. y Gehring, T. (2007). The german lesbian family study: planning for parenthood via donor insemination. *Journal of GLBT Family Studies*, 3, 351-395.

- Huggins, S. L. (1989). A comparative study of self-esteem of adolescent children of divorced lesbian mothers and divorced heterosexual mothers. En F. W. Bozett (ed.), *Homosexuality and the family*. Nueva York, Estados Unidos: Harrington Park Press.
- Laguna, O. E. (2013). *Vivir a contracorriente. Arreglos parentales de varones gay en la Ciudad de México*. México: Librero de la Administración Pública.
- Laguna, O. E. (2015). Parentalidad gay en la Ciudad de México: de la negación impuesta a la desestabilización involuntaria. En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp. 39-62). México: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A. C.
- LatinoBarómetro (2015). Disponible online: <http://www.latinobarometro.org/>
- Lelleri, R., Prati, G. y Pietrantoni, L. (2008). Omogenitorialità: I risultati di una ricerca italiana. *Difesa Sociale*, 4, 71-84.
- Lozano, I. y Jiménez, A. (2010). La homoparentalidad desde gays y lesbianas en la Ciudad de México. *Revista Digital Universitaria*, 11, 3-16.
- Lozano, I. y Salinas Quiroz, F. (2016). *Conociendo nuestra diversidad: discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia*. México: Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México-ActúaDF.
- Lubbe, C. (2007). To tell or not to tell: how children of same-gender parents negotiate their lives at school. *Education as Change*, 11, 45-65.
- Lubbe, C. (2013). LGBT parents and their children: non-western research and perspectives. En A. E. Goldberg y K. R. Allen (eds.), *LGBT-parent families-Innovations in research and implications for practice*. Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Medina, J. A. (2015). Familias homoparentales y adopción en México. En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp. 189-206). México: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A. C.
- Miskolci, R. (2009). A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11, 150-182.
- Mogroviejo, N. (2015). Matrimonio gay, ¿familias reconfiguradas? En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp. 147-162). México: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A. C.
- Moris, V. (2008). *Preciso te contar? Paternidade homossexual e a revelação para os filhos*. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Psicología Clínica. Sao Paulo, Brasil: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- O'Connell, A. (1993). Voices from the heart: the developmental impact of a mother's lesbianism on her adolescent children. *Smith College Studies in Social Work*, 63, 281-299.
- Oswald, R. F. (2002). Resilience within the family networks of lesbians and gay men: intentionality and redefinition. *Journal of Marriage and Family*, 64, 374-383.

- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2003). *Relatório de evidência científica psicológica sobre relações familiares e desenvolvimento infantil nas famílias homoparentais*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Patterson, C. J. (2002). Lesbian and gay parenthood. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting, vol. 3. Being and becoming a parent*. Nueva York, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Patterson, C. J. (2006). Children of lesbian and gay parents. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 241-244.
- Perelson, S. (2006). A parentalidad homossexual: uma exposição do debate psicanalítico no cenário francês atual. *Estudos Feministas, 14*, 709-730.
- Pontes, M. F., Féres-Carneiro, T. y Magalhães, A. S. (2015). Famílias homoparentais e maternidade biológica. *Psicologia & Sociedade, 27*, 189-198.
- Power, J., Perlesz, A., Brown, R., Schofield, M. J., Pitts, M. K., McNair, R. y Bickerdike, A. (2012). Bisexual parents and family diversity: findings from the work, love, play study. *Journal of Bisexuality, 12*, 519-538.
- Riggs, D. (2008). Lesbian mothers, gay sperm donors, and community: ensuring the well-being of children and families. *Health Sociology Review, 17*, 226-234.
- Ripper, M. (2008). Australian sperm donors: public image and private motives of gay, bisexual and heterosexual donors. *Health Sociology Review, 17*, 313-325.
- Rivers, I., Poteat, V. P. y Noret, N. (2008). Victimization, social support, and psychosocial functioning among children of same-sex and opposite-sex couples in the United Kingdom. *Developmental Psychology, 44*, 127-134.
- Robitaille, C. y Saint-Jacques, M.-C. (2009). Social stigma and the situation of young people in lesbian and gay stepfamilies. *Journal of Homosexuality, 56*, 421-442.
- Ross, L. E. y Dobinson, C. (2013). Where is the “B” in LGBT Parenting? A call for research on bisexual parenting. En A. E. Goldberg y K. R. Allen (eds.), *LGBT-parent families-Innovations in research and implications for practice*. Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Ryan, S. (2007). Parent-child interaction styles between gay and lesbian parents and their adopted children. *Journal of GLBT Family Studies, 3*, 105-132.
- Santos, Y. G. S., Scorsolini-Comin, F. y Santos, M. A. (2013). Homoparentalidade masculina: Revisando a Produção Científica. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*, 572-582.
- Salinas Quiroz, F., Rodríguez, F., Rosales, M., Silva, P., Cambón, V. y Costa, P. A. (2017). *Can children have ordinary expectable caregiving environments in unconventional contexts? Quality of care organization in Mexican same-gender parented families*. Manuscrito presentado para publicación.
- Stacey, J. (1996). *In the name of the family: rethinking family values in the postmodern age*. Boston, Estados Unidos: Beacon Press.

- Stacey, J. y Biblarz, T. J. (2001). (How) does the sexual orientation of parents matter? *American Sociological Review*, 66, 159-183.
- Swainson, M. y Tasker, F. (2005). Genograms redrawn: lesbian couples define their families. *Journal of GLBT Family Studies*, 1, 3-27.
- Tasker, F. y Delvoeye, M. (2015). Moving out of the shadows: accomplishing bisexual motherhood. *Sex Roles*, 73, 125-140.
- Tasker, F. y Golombok, S. (1995). Adults raised as children in lesbian families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 203-215.
- Tasker, F. y Granville, J. (2001). Children's views of family relationships in lesbian-led families. *Journal of GLBT Family Studies*, 7, 182-199.
- Uziel, A. P. (2004). Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação. En M. L. Heilborn (org.), *Família e sexualidade* (pp. 87-115). Río de Janeiro, Brasil: FGV.
- Uziel, A. P. (2007). *Homossexualidade e adoção*. Río de Janeiro, Brasil: Garamond.
- Vanfraussen, K., Ponjaert-Kristoffersen, I. y Brewaeys, A. (2002). What does it mean for youngsters to grow up in a lesbian family created by means of donor insemination? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 20, 237-252.
- Wainright, J. L. y Patterson, C. J. (2008). Peer relations among adolescents with female same-sex parents. *Developmental Psychology*, 44, 117-126.
- Wainright, J. L., Russel, S. T. y Patterson, C. J. (2004). Psychological adjustment, school outcomes, and romantic relationships of adolescents with same-sex parents. *Child Development*, 75, 1886-1989.
- Zambrano, E. (2006). Parentalidades "impensáveis": pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. *Horizontes antropológicos*, 12, 123-147.

CAPÍTULO 8

HOMBRES DE BASE SEGURA: RECONFIGURANDO MASCULINIDADES Y FIGURAS DE APEGO

*Fernando Salinas Quiroz**

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

A lo largo de la presente obra nos hemos adentrado en materia de sexualidad y género. En la tercera parte del libro los autores buscamos profundizar en la reconfiguración identitaria de personas que no se identifican con el modelo social de masculinidad tradicional hegemónica. Considero que debemos problematizar la relación entre los seres humanos varones y el “ser hombre”, pues se trata de un concepto opaco que tiene incontables significados producto del proceso de socialización. Ejemplo de lo anterior es cómo “los hombres” típicamente nos vivimos alienados de la paternidad. A partir del estudio de las masculinidades, este capítulo cuestiona los estereotipos y roles de género sobre lo que los hombres-padres “debemos de ser”. Conocer en detalle cómo se construyen los vínculos de

* Profesor-investigador titular A. Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel C.

apego permite desgenerizar la crianza y vivir una paternidad diferente al incluir el proyecto de convertirnos en figuras de base segura para nuestras/os hijas/os. Concebirnos como cuidadores sensibles capaces de brindar cuidado de calidad fortalecerá los vínculos de apego que construyamos con ellas y ellos. Incluir al género como una variable macro permite que el estudio del desarrollo infantil sea más complejo y tenga mayor validez ecológica.

Dentro de las distintas propuestas para atender a la complejidad del desarrollo humano, destaco el modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), pues se aboca al estudio de conjuntos de elementos en interacción, denominados sistemas. Hoy en día es común escuchar que persona y medio se afectan y retroalimentan mutuamente: se trata de una afirmación que se ha popularizado y que inclusive permea ciencias duras como la genética. En el caso de la psicología, la relación indisoluble persona-medio resulta evidente, sin embargo, existe una tendencia en nuestra disciplina a la sobreespecialización que segmenta campos de investigación y acción. En mi caso, debido a mi formación y trayectoria profesional, encuentro complicado situarme en alguna subcategoría de la profesión: mi área de interés siempre ha sido la parentalidad y el desarrollo infantil y juvenil, por lo que la opción más cercana es la denominada psicología del desarrollo, no obstante, prefiero situarme en un enfoque interdisciplinario. Una importante proporción de investigadores del desarrollo humano continúan enfocándose en lo que ocurre a nivel individual –si acaso interpersonal/familiar–, y reconociendo la influencia de los fenómenos sociales, pero sin comprometerse a estudiarlos cabalmente e integrarlos en sus interpretaciones. El acercamiento a los postulados de Bronfenbrenner me ha permitido contar con una propuesta teórico-metodológica interaccionista sumamente completa (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004; Ortiz y Nieto, 2012; Vidal, 2001).

El desarrollo humano [...] compromete una concepción evolutiva de las personas sobre el ambiente ecológico y su relación con este, así como su capacidad para descubrir, mantener o alterar sus propiedades (Bronfenbrenner, 1993)

[...] está determinado por la experiencia vivida durante periodos significativos de tiempo y al interior de un ambiente dado; la colaboración se da a través de la interacción progresiva de las y los sujetos con el ambiente próximo, por lo que se incluyen figuras comprometidas emocionalmente con éstas y éstos, así como objetos y símbolos inmediatos construidos sociohistóricamente (Salinas Quiroz, Cambón y Silva, 2015, pp. 28-29).

Según el autor (Bronfenbrenner, 1986), el ambiente ecológico se compone de distintos sistemas que influyen directa o indirectamente en el proceso de desarrollo de las personas. Su esquematización, a manera de círculos concéntricos, va desde el *microsistema*, el cual hace referencia al entorno físico y social más próximo de la persona –familia, escuela o grupos de amigos–, hasta el *macrosistema*, del cual forma parte la cultura –sistemas de valores, ideología o estructuras políticas, económicas y jurídicas– (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004). Años más tarde, Bronfenbrenner (2005) planteó el modelo empírico PPCT (Persona, Proceso, Contexto y Tiempo) para aproximarse al estudio del desarrollo humano de manera integral, sin embargo, existen pocos estudios con *validez ecológica*, es decir, que tomen en cuenta todas estas variables.

Tanto el modelo bioecológico como la teoría del apego asumen a las niñas y los niños como interlocutores activos con necesidades, perspectivas e intereses propios, lo que los convierte en seres activos en su desarrollo y sujetos de derechos (Carbonell, Posada, Plata y Méndez, 2005; Myers, Martínez, Delgado, Fernández y Martínez, 2013). Asimismo, ambos sistemas lógico-deductivos coadyuvan a modificar las percepciones adulto-céntricas que consideran que los niños son pasivos-dependientes, ya que tienen un papel activo en la construcción de las relaciones sociales en las que se comprometen y formulan sentidos sobre el mundo que los rodea, de manera que son creadores de cultura.

En el presente capítulo realizo una lectura distinta de los hallazgos reportados por teóricos del apego con el apoyo de la perspectiva de género, específicamente desde los aportes del estudio de las

masculinidades, pues el entrecruzamiento de relaciones, sistemas y variables (integración sistémica) permite reconfigurar las relaciones padre-hija/o.

El género se concibe como la construcción sociocultural de la diferencia sexual, inscrita fundamentalmente en el cuerpo y las identidades de género (feminidades/masculinidades) como el sentido de ser mujer u hombre en ámbitos históricos y culturales delimitados. El género implica algo más que los comportamientos psicológicos o los papeles sociales que jugamos en la vida cotidiana; entraña discursos, supuestos, normatividades y valores. En este sentido, las identidades de género se relacionan con el cuerpo, mas su vínculo es simbólico, pues expresa tanto las imágenes mentales como las representaciones culturales; es decir, elementos del universo simbólico y la ideología dominante existentes en una sociedad (Rosales Mendoza, 2010, p. 18).

Desarrollo y aprendizaje son facilitados por la participación de las y los niños en patrones relacionales de actividad recíproca con figuras significativas, los cuales se tornan más complejos progresivamente (Bronfenbrenner, 1993). Una aproximación microsistémica al estudio de la paternidad es el estudio de las díadas padre-hija/o, de manera que vale la pena explorar los vínculos afectivos construidos por ambos participantes para pasar a un acercamiento macrosistémico, mediante el estudio de las masculinidades.

APEGO

El apego se refiere tanto al lazo emocional niño-cuidador como a un sistema flexible de conducta que opera a través de metas compartidas, mediado por emociones y en interacción con otros sistemas comportamentales. Siguiendo esta línea de pensamiento, el comportamiento va cambiando y es influido por el contexto de manera predecible (Sroufe y Waters, 1977). John Bowlby (1969) dividió el desarrollo del apego en cuatro fases: a) responsividad social

indiferenciada (0 a 3 meses), *b*) responsividad social específica (3 a 6 meses), *c*) surgimiento de la conducta de base segura (6 a 24 meses) y *d*) relación diádica de metas corregidas de los 24 a los 30 meses aproximadamente (Waters y Cummings, 2000).

La posibilidad de formar vínculos de apego es una función biológica genéticamente predeterminada (Weinfield, Sroufe, Egeland y Carlson, 1999), lo cual no significa que el apego sea equivalente a un instinto (Ortiz, Bensaja dei Schiró, Carbonell y Koller, 2013), pues para establecer una relación de base segura, se requiere que las niñas y los niños experimenten interacciones continuas con sus cuidadores (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988). El uso habilidoso del cuidador como una *base de seguridad* en tiempos y contextos distintos, así como la confianza en su sensibilidad, disponibilidad y responsividad (denominada *calidad del cuidado* en la jerga de la teoría del apego), es conocido como *apego seguro*. Los niños con apego seguro confían en sus propias interacciones con el mundo y desarrollan autocontrol y reciprocidad. A lo largo del desarrollo, estas habilidades de interacción pueden aplicarse a nuevas relaciones y ambientes (Weinfield *et al.*, 1999).

Una figura de apego es aquella persona que brinda a los niños una base de seguridad en situaciones de hambre, incomodidad, tensión o peligro, por lo que el apego hace las veces de un sistema de regulación diádica del estrés. Si bien es cierto que típicamente la figura de apego principal es la madre, otros cuidadores pueden convertirse en figuras de apego y fungir como base segura. El historial de apego encuentra asociación con la autoestima y la tolerancia a la frustración: niñas/os con apego seguro responden hábil y flexiblemente a las demandas situacionales. El apego seguro no garantiza el bienestar emocional, pero sí representa un factor protector y promotor de la salud mental (Weinfield *et al.*, 1999). Para Bowlby, la característica esencial del apego no es la protesta ante las separaciones de los cuidadores, mucho menos la dependencia, sino el balance aparentemente intencional entre la búsqueda de proximidad y la exploración en distintos contextos y tiempos (Posada, 2004).

JERARQUIZACIÓN DE LAS FIGURAS DE APEGO

En 1969, Bowlby tuvo oportunidad de revisar las dos únicas investigaciones disponibles que exploraban la construcción de vínculos de apego madre-bebé y padre-bebé: el estudio realizado en Uganda por Mary Ainsworth (1963, 1967) y el conducido por Shaffer y Emerson (1964) en Escocia. Ainsworth (1967) detalló cuidadosamente cómo emergen de manera secuenciada las *conductas de apego* en bebés de alrededor de 6 meses de edad. Dentro de estas se encuentran: la protesta ante la separación, la búsqueda de proximidad física ante situaciones estresantes (miedo), el sollozo ante la ausencia de la figura de apego, el regreso a la calma una vez que son consolados en sus brazos, seguir al adulto cuando sale de la habitación y la utilización de la figura de apego como base de seguridad para explorar. Bowlby expresó que dichas conductas suelen dirigirse a la madre, prefiriéndola sobre cualquier otra figura (Bowlby, 1969; Bretherton, 2010). Ainsworth (1963, 1967) encontró que las conductas de apego también se dirigían a los padres, a pesar de que no los vieran con la misma frecuencia. Uno de los 26 bebés estudiados mostró conductas de apego exclusivamente hacia el padre y tres más preferían a sus padres en vez de a sus madres como figuras de apego (Bretherton, 2010). Schaffer y Emerson (1964) reportaron que, a los 18 meses de edad de los/as niños/as, sólo la mitad de las madres continuaban siendo la *figura principal de apego*; en las familias restantes, los padres eran considerados figuras principales junto con las madres (y no *figuras subsidiarias*); y en 10 de las 60 familias, el padre era considerado la *figura principal de apego* (Bretherton, 2010; Schaffer y Emerson, 1964).

Tras revisar ambos estudios, Bowlby adoptó la noción propuesta por Shaffer y Emerson sobre la jerarquización de los vínculos (Bretherton, 2010), es decir, la distinción entre figuras primarias y subsidiarias, pero mantuvo el término *monotropía* para definir la tendencia de las niñas y los niños a buscar una figura principal, apoyándose en los reportes de Ainsworth. En el primer tomo de la

trilogía del apego, Bowlby (1969) mencionó que ambos estudios confundían el rol del padre al denominarlos figuras de apego y que más bien se trataba de los *compañeros de juego* de los niños. El autor afirmó que los niños buscan compañeros de juego si están de buen humor y si saben dónde se encuentra su figura principal de apego (madre), pues con ella acudirían en caso de sentirse cansados, hambrientos, enfermos, alarmados o confundidos (Brether-ton, 2010). En congruencia con esto, una década más tarde, Lamb (1976) encontró que las niñas y los niños mostraban niveles similares de acercamiento y búsqueda de contacto con madres y padres durante una serie de episodios dentro del laboratorio en los cuales cada uno o ambos padres estaban presentes, pero que cuando ambos se encontraban dentro de la sala experimental, las/os niñas/os mostraban conductas de apego y afiliación hacia la madre.

Van Ijzendoorn, Sagi y Lambermon (1992) propusieron cuatro modelos organizacionales de las relaciones de apego que buscan describir la transmisión del mismo, así como la asociación entre las relaciones múltiples de apego y su funcionamiento adaptativo futuro:

- 1) El modelo *monotrópico* postula que un solo cuidador –típicamente la madre– es la figura principal de apego, por lo que la influencia de otros cuidadores es marginal para formar vínculos de apego;
- 2) el modelo *jerárquico* sugiere que de nuevo la madre es la figura principal, pero que otros cuidadores pueden convertirse en figuras de apego secundarias¹ y proponerse como base de seguridad ante la ausencia de la madre;
- 3) el modelo *independiente* postula que los niños y las niñas pueden tener diversos cuidadores considerados como base segura gracias a las interacciones continuas y prolongadas; y

¹ El *subsidio* implica la suplencia de la figura principal y, como se clarificará a lo largo del presente capítulo, no se trata de una sustitución o imitación de dicha relación, sino de la construcción de un vínculo distinto.

- 4) el modelo *integrativo* que, como su nombre lo indica, sugiere la conformación de una red de múltiples vínculos de apego.

El modelo *monotrópico* llevó a considerar a Bowlby (1980) que la situación más favorable para los niños era establecer un vínculo de apego con la madre –figura principal– y que no era del todo recomendable que fueran criados por varios cuidadores, no obstante, esta hipótesis ha sido descartada empíricamente (Jackson, 1993; Howes y Spieker, 2008):

Los hallazgos de Sagi-Schwartz y Aviezer (2005) descartan la perspectiva jerárquica inconexa al contexto, ya que encontraron que los procesos de comportamiento actual de las cuidadoras pueden estar condicionados por el contexto ecológico del cuidado temprano (Aviezer, Sagi-Schwartz y Koren-Karie, 2003; Hinde, 1988) y que los factores ambientales –personales, familiares y apoyo social– pueden interferir en la formación de relaciones de apego [...] En la segunda fase de su estudio, encontraron que las personas con apegos seguros con su *metapelet* [cuidador principal no familiar] eran más empáticas, dominantes, propositivas, orientados a metas e independientes, mientras que la calidad de los vínculos de apego con la madre y el padre no explicaban el funcionamiento de las niñas, lo cual es interpretado como un indicador del modelo independiente (Salinas Quiroz, 2017, p. 40).

EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Ainsworth (Ainsworth, 1967, 1977; Ainsworth *et al.*, 1978) subrayó que el estilo de apego que las niñas y los niños construyen con otros cuidadores distintos a la madre, tiene características particulares que deben ser estudiadas; y Bowlby (1988) explícitamente reconoció en uno de sus últimos escritos que el cuidado de los niños no es un trabajo para una sola persona, sin embargo, la investigación se ha enfocado en los lazos afectivos madre-hija/o. Las niñas y los niños en su cotidianidad pueden tener múltiples figuras de cuidado

y enlaces con diversas personas, no siendo ello un detrimento en la medida en que pueda establecer con alguna de ellas relaciones de base segura (Cassidy, 2016).

En la última década incrementó la investigación sobre la paternidad y el rol del padre, pero el impacto que los padres tienen en el desarrollo de sus hijas/os ha sido poco estudiado, o bien, abordado de manera negligente (Marsiglio, 1995), pues la literatura sobre las relaciones familiares continúa privilegiando la figura materna (Shwalb, Shwalb y Lamb, 2013). Existe "... una deuda histórica consistente en tratar de construir un panorama que dé cuenta, tanto desde la teoría como de la evidencia empírica, de la importancia que tienen los papás dentro de la familia y para el desarrollo de sus hijos" (Bermúdez-Jaimes, 2014, p. 8). La investigación con padres "a la vez que es escasa, se encuentra bastante rezagada" (Murdock, 2013, p. 314). Según Pleck (2010), el ejercicio del rol paterno conjunta aspectos comportamentales, emocionales y cognitivos. Los primeros se refieren a los estilos y prácticas de cuidado; los aspectos cognitivos, a las valoraciones que los padres hacen acerca del ejercicio de su paternidad, es decir, su autoeficacia y la satisfacción con el rol; y, por último, los aspectos emocionales engloban los vínculos afectivos que construyen con sus hijas e hijos, tema que nos ocupa.

Un estudio realizado hace tres décadas reportó diferencias significativas entre el padre y la madre en cuanto al juego se refiere, subrayando que los padres favorecen la exploración y los juegos físicos y que las madres suelen enfocarse en el respeto a las reglas y en las implicaciones sociales de romperlas (Lamb, Pleck y Levine, 1985). En cuanto al manejo disciplinar, años más tarde, Parke (1998) informó que las madres suelen subrayar los costos sociales y relacionales que tienen las conductas indeseables, mientras que los padres tomaban distancia emocional para encaminar a sus hijos hacia las consecuencias materiales y físicas. Cox, Owen, Henderson y Margand (1992) encontraron que las hijas y los hijos de padres involucrados en su cuidado eran más propensos a formar un vínculo de apego seguro con ellos, mostrando respuestas resilientes durante

la *situación extraña* (SE). La SE es el procedimiento experimental prototipo para evaluar en el laboratorio la calidad de los vínculos de apego a partir de los 12 meses de edad del niño (Ainsworth y Wittig, 1969; Ainsworth *et al.*, 1978). Prácticamente todas las investigaciones de los años setenta, ochenta y noventa utilizaron dicho método (Waters y Deane, 1985). Comprende ocho episodios de tres minutos o menos cada uno, en los que hay dos separaciones y dos reuniones adulto-niño, situación que provoca niveles gradualmente crecientes de ansiedad en el infante capaces de evocar y así poder evaluar las conductas de apego en interacción con su cuidador (Juárez-Hernández, 2004). Las clasificaciones de la SE se basan en la configuración de dichas conductas, específicamente lo observado en los dos episodios de reunión (Ainsworth *et al.*, 1978; Waters y Cummings, 2000).

Actualmente sabemos que existen múltiples figuras de apego y que tanto las madres como los padres pueden convertirse en figuras primarias de apego (Howes y Speaker, 2008), no obstante, se ha dibujado una imagen empobrecida del padre dentro de la teoría del apego (Van Ijzendoorn *et al.*, 2003 en Bermúdez-Jaimes, 2014). Fox, Kimberly y Shafer (1991) realizaron un metaanálisis con las 11 investigaciones existentes en ese entonces sobre los vínculos de apego padre-hija/o y madre-hija/o utilizando la SE y encontraron una clara concordancia entre el tipo de apego que los niños establecen con ambos padres, de manera que eran clasificados como seguros con los dos. Una posible explicación a esto es que el modelo *jerárquico* de transmisión transgeneracional del apego hace que las niñas y los niños generalicen el tipo de interacción que tienen con sus madres para con sus padres, sin embargo, el estilo de apego niño-madre tendría que ser también generalizado a otros cuidadores y esto no siempre ocurre (Bretherton, 2010; Fox *et al.*, 1991). La poca evidencia existente descarta los dos primeros modelos y más bien apoya al *independiente*, ya que, aunque los vínculos de apego se representan mentalmente a manera de *modelos internos dinámicos* –propuesta congruente con la *imagen interiorizada* piagetiana

(Bretherton, 2005)–, y que somos capaces de evaluarlos por vía representacional (no exclusivamente de forma comportamental como en el caso de la SE), no contamos aún con un método estándar que nos ayude a comprender empíricamente cómo los niños integran múltiples figuras en una red (modelo *integrativo*). Es posible afirmar que la seguridad del apego del hijo o la hija con sus padres es resultado de la historia de interacción con cada uno de ellos (Lamb, 2010).

Debido a que continúan existiendo muchas interrogantes en cuanto a la construcción de los vínculos de apego, la configuración de la calidad del cuidado y la contribución de los cuidadores al bienestar emocional de las niñas y los niños, muchos investigadores han buscado respuestas en otras aportaciones teóricas, además de la psicología. La *biopolítica de la población* (Foucault, 1993) se centra “[...] en el cuerpo-especie, el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos [...]” (p. 168). Este poder se materializa en la argumentación de colegas que sobreestiman el papel de las neurociencias, en detrimento de nuestro objeto de estudio: la subjetividad. En ese sentido, considero que si bien los componentes genéticos, del temperamento y de los neurotransmisores son relevantes, no son determinantes, y las aportaciones de otras disciplinas deben integrarse, sí, pero sin perder la voz propia y sin perseguir relaciones de causalidad. Lo anterior es relevante debido a que a continuación abordaré una segunda explicación centrada en las diferencias en el temperamento del niño y su influencia en el establecimiento de los vínculos de apego (Kagan, 1999); se trata, no obstante, de una *hipótesis* que carece de pruebas empíricas concluyentes (Van Ijzendoorn *et al.*, 2003, en Bermúdez-Jaimes, 2014). Belsky (1997) introdujo la hipótesis sobre la *susceptibilidad diferencial*, sugiriendo que existe variabilidad en el grado en el cual las experiencias de crianza afectan el desarrollo de los niños y las niñas. El autor considera que los/as niños/as con temperamento difícil son más susceptibles a las influencias ambientales positivas y negativas (Belsky, 2005; Belsky y Pluess, 2009; Torres

Gómez de Cádiz y González, 2014). La susceptibilidad diferencial se asocia con las interacciones genes-ambiente, ya que su base se encuentra en el temperamento y en los factores genéticos (Vermeer y Van Ijzendoorn, 2006), sin embargo, las influencias genéticas sobre la seguridad del apego van de modestas a inexistentes (Bokhorst *et al.*, 2003; O'Connor y Croft, 2001; Roisman y Fraley, 2008).

Una tercera explicación alternativa se relaciona con los estilos interactivos de las madres y de los padres:

Esta tercera propuesta se muestra más ajustada a los datos. La explicación radica en que tanto el padre como la madre pueden tener valores e ideas semejantes en cuanto a aspectos relevantes para la formación de apego como la responsividad y la sensibilidad hacia las necesidades del niño (Bretherton, 2010; Carrillo, 2008). Además, el tipo de interacción de un padre puede servir como modelo de conducta al otro padre, quien tenderá a actuar de forma semejante. Según esta alternativa, la similitud entre el tipo de apego establecido con ambos padres reflejaría el hecho de que los padres y madres responden de manera similar al niño y comparten ideas semejantes sobre las pautas de crianza y sobre su desarrollo (Bermúdez-Jaimes, 2014, p. 43).

Lamb, Frodi y Hwang (1982) afirman que, aunque los padres se involucren en el cuidado de sus hijas/os, las diferencias con las madres continúan existiendo. Otros estudios encontraron que los padres son tan capaces como las madres de proporcionar cuidados de calidad a sus hijas e hijos (Belsky, Gilstrap y Rovine, 1984; Lamb, 1981; Parke, 1998). Una variable a considerar es el tiempo de interacción pues, como anoté en la sección correspondiente, los vínculos de apego se construyen y modifican a lo largo del tiempo, de manera que la calidad y cantidad de interacciones es importantísima. “Si tanto el padre como la madre presentan conductas sensibles y atentas a las señales emitidas por los hijos, cabe esperar que dé un alto grado de identidad entre padres e hijos” (Bermúdez-Jaimes, 2014, p. 53), por lo contrario, si una figura parental es insensible, el niño puede formar un apego seguro con una e inseguro con la otra.

En 2006 un estudio realizado en Portugal con familias de dos padres, donde tanto las madres como los padres trabajaban de tiempo completo fuera de casa y los niños tenían entre 1 y 6 años de edad, mostró que la madre continuaba siendo la principal responsable del cuidado de los hijos, mientras que los padres asumieron un rol de apoyo, pero participaron de manera equitativa en actividades de juego y recreación (Monteiro, Veríssimo, Castro y Oliveira, 2006). M. Veríssimo (comunicación personal, 2016) indica que cuando el padre es un participante activo en las actividades y rutinas diarias del niño o la niña, se beneficia la relación de base segura entre ellos, sugiriendo que las experiencias de cuidado pueden facilitar las formas en las que los padres interpretan y responden a las señales de sus hijos/as. Pese a que un padre puede tener la capacidad de ser sensible a las señales comunicativas de su hijo/a, tal capacidad puede ser irrelevante si tienen interacciones limitadas (Cox, Owen, Henderson y Margand, 1992). El involucramiento paterno se asocia con beneficios directos e indirectos en las niñas y los niños (Lamb y Lewis, 2004; Parke, 1996). El equipo de investigación portugués evaluó los vínculos de apego de los niños con su padre y su madre. Los resultados mostraron que los padres que proveían cuidado tenían hijos más seguros y que los puntajes del Q-Sort del Apego se asociaron significativamente con la participación del padre en actividades de juego y ocio. Los autores concluyeron que sus resultados sugieren que los padres más involucrados facilitan comunicaciones fluidas y afectos positivos en las interacciones y el *uso del padre como base de seguridad* (Monteiro *et al.*, 2006). El que los padres participen activamente en la crianza de los hijos, permite que la madre mantenga simultáneamente una relación armónica con su descendencia, pues le permite tener tiempo libre para perseguir sus metas personales (Lamb y Tamis-Lemonda, 2004). En Colombia recientemente se desarrolló un proyecto que evaluó el impacto del involucramiento paterno en el desarrollo de las/os hijas/os, evaluando tanto el apego parental como las competencias paternas (Bermúdez-Jaimes, 2014). La investigación dio cuenta de

una asociación positiva entre apego, involucramiento y competencias parentales, no así con el bienestar del niño, lo cual es explicado por el fuerte involucramiento materno donde las variables maternas operan mediando las del padre. El estudio concluyó que padres y madres satisfechos con su rol, disponibles y en donde la madre cumple las funciones de monitoreo y control, se asocian al bienestar del niño (Bermúdez-Jaimes, 2014). Los estereotipos de género y la creencia de que los padres no han de participar en la crianza de los hijos, influyen en el involucramiento paterno. La investigación realizada por Suárez (2016) puntualiza que en la sociedad colombiana actualmente coexisten estereotipos de género, discursos en torno a la equidad, actividades de cuidado físico y actitudes positivas en relación con el niño y la crianza, mostrando cómo en los padres jóvenes conviven creencias tradicionales con otras más innovadoras (Suarez, 2016).

HOMBRES DE BASE SEGURA

En la construcción de la teoría del apego, Bowlby integró ideas de diversos campos de conocimiento: *a)* del psicoanálisis —específicamente de la teoría de las relaciones objetales—, *b)* de la teoría etológica, *c)* de la teoría de los sistemas de control y *d)* de conceptos de las ciencias cognoscitivas. Se trata de un sistema lógico-deductivo estructural que concibe al desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante, por lo que es una de las teorías de desarrollo socioemocional con mayor influencia en las últimas cuatro décadas (Posada, 2004). Desgraciadamente, muchas personas estudiosas del apego han sabido hacer negocio con el entrenamiento de instrumentos de evaluación, tornándolos en herramientas sumamente especializadas y costosas, lo que a la postre genera una ola de “expertos” que hacen interpretaciones simplistas, mal uso generalizado de la terminología propuesta por Bowlby y Ainsworth y diagnósticos de corte clínico imprecisos y poco profundos/éticos.

A esto tenemos que sumar la penetración de filosofías orientales en el mundo occidental, lo que hace que hoy en día se conciba a la palabra apego (s) como algo negativo, sinónimo de aferramiento patológico, generando que las personas busquen “desapegarse” y “vivir sin ataduras”. Considero que, por lo anterior, Olga Alicia Carbonell, maestra y amiga colombiana, habla de *teoría del vínculo afectivo*, logrando así deslindarse de postulados pseudocientíficos o de la carga negativa que conlleva la palabra, pero, humildemente me parece poco preciso, pues existen otros vínculos afectivos que no son de apego. Es en esta misma línea que intento hablar de *vínculos/ relaciones/ figuras de base segura* y no de apego. El Fenómeno de la Base Segura (FBS) es un sistema organizado de conductas de apego que tienen como fin el mantenimiento de la proximidad entre la persona y una o varias personas afectivamente cercanas a ella. Estas conductas son importantes porque figuras de base segura le permiten al niño explorar el mundo físico y social con confianza, propiciando el aprendizaje.

Dos son los ingredientes primordiales del FBS: la búsqueda de proximidad y, su contraparte, la exploración. Si las niñas y los niños logran equilibrar armoniosamente ambos elementos con sus papás, podemos nombrarlos *hombres de base segura*. Howes (1999) ofreció tres criterios para identificar otras figuras de base segura distintas a la madre: 1) que provean cuidado físico y emocional a los niños, 2) que exista continuidad o consistencia en su vida y 3) que inviertan emocionalmente en ellos. La autora propone que se reflexione sobre estos tres criterios cuando se encuentren adultos con los cuales los niños tengan la oportunidad de relacionarse de manera continua y repetida. Conceptualizar a los vínculos de apego desde el FBS y tomar en consideración los tres criterios propuestos por Howes, resulta sumamente valioso, ya que desdibuja el discurso biologicista existente desde los inicios de la teoría y desgeneriza a las figuras de base segura. Respecto al primer punto, Bowlby afirmó que:

De todos modos, no cabe duda de que, aunque una madre sustituta puede tener una conducta de total maternaje hacia el niño y que muchas lo hacen, tal vez le sea más difícil que a la madre biológica [...] tanto el nivel hormonal posterior al parto como los estímulos que emanan del mismo recién nacido pueden ser de gran importancia... las reacciones de maternaje de la madre sustituta pueden ser menos intensas y menos coherentes que las de la biológica (Bowlby, 1969, p. 402).

Roisman y Fraley (2008) evaluaron la sensibilidad materna y determinaron que el modelo más adecuado para explicar la correlación sensibilidad-relaciones de base segura incluye sólo factores ambientales. La influencia de la madre sobre el vínculo de base segura del bebé se da gracias a su cuidado sensible y no mediante la transmisión genética (Lawler y Causadias, 2014), de manera que la afirmación realizada por Bowlby no ha encontrado sustento empírico.

En cuanto a la generización del cuidado, en el imaginario social de México y Latinoamérica, la crianza es una actividad femenina: se habla del *instinto materno* porque el producto se engendra y crece en el cuerpo de las mujeres (Figuroa y Salguero, 2014). Zárate (2015) escribió un extraordinario artículo en el cual sustenta cómo el instinto materno es el invento más rentable del patriarcado. En su disertación, la autora va argumentando con pruebas históricas cómo el instinto materno no tiene orden lógico, ni natural y que, debido a que desde hace más de 35 años se ha hecho un esfuerzo importante por desechar el término, ahora lo encontramos disfrazado bajo la “naturalidad” del “amor materno”. La autora (Zárate, 2015) titula uno de los apartados de su trabajo Hemos cambiado de vocabulario, pero no de ilusiones, en el cual considero que tienen cabida conceptos de la teoría del vínculo revisados en páginas anteriores como sensibilidad, monotropía y jerarquización. Badinter (1991) refiere que, en 1780, de las/os 21 000 bebés que nacían por año en París, sólo 1 000 eran criados por sus madres, el resto eran entregados a nodrizas. Me pregunto qué tienen que decir los neurocientíficos sobre este dato. Respecto al protagonismo femenino en las labores de crianza, Zárate nos dice que:

... antes del siglo XVIII, el “amor materno” (ni hablar del paterno) no existía como institución. A partir de 1760, sin embargo, el destino de las mujeres dio un vuelco decisivo: las autoridades se percataron de la importancia que tenía en el ámbito económico la densidad poblacional y comprendieron que el ser humano era un artículo precioso para el Estado, no sólo porque producía riquezas, sino también porque garantizaba su poder militar. En ese momento comenzó a considerarse que toda pérdida humana era una carencia para el Estado. En 1770 Didelot resume en estos términos la nueva ideología: “Un Estado es poderoso sólo en la medida en que está poblado, en que los brazos que manufacturan y los que lo defienden son numerosos.” Así, explica nuestra autora, el niño adquirió de pronto un valor de mercancía [...] Junto a la nueva y apremiante necesidad de evitar que niñas y niños siguieran muriendo por miles durante sus primeros años de vida, como había sucedido durante siglos, surgió la de estudiar las estrategias que ayudarían a cumplir con este noble cometido. Después de analizar y desechar la mayoría de ellas, por implicar altos costos para el Estado, los grandes doctos de la época dieron con el método ideal, por sencillo y económico: hacer que las mujeres asumieran las labores de cuidado de niñas y niños (Zárate, 2015, s. p.).

De vuelta a la teoría de los vínculos de base segura y a la figura del padre, en Bielefeld, Alemania, se realizó el estudio longitudinal más riguroso y completo hasta el momento para probar el poder predictivo de la calidad del vínculo niño/a-madre y niño/a-padre (Grossmann, Grossmann y Kindler, 2005). Dicha investigación incluyó mediciones observacionales y entrevistas a ambos padres desde el nacimiento de sus hijas e hijos hasta sus 16 años de edad. Las mediciones sobre la calidad del cuidado materno y paterno en contextos distintos se asociaron con resultados similares seis y 10 años después (Bretherton, 2010). Los autores demostraron que tanto la sensibilidad materna como la paterna, así como los puntajes de las madres y los padres como figuras de base segura a los 6 y 10 años de sus hijos, contribuían significativamente en la seguridad de estos a los 22 años –tanto de manera conjunta (madre y padre) como cada uno de manera aislada–. Grossman

et al. (2002) indicaron que los padres apoyan la exploración y las madres la proximidad, cumpliendo roles distintos, pero igualmente influyentes. Para 2008, Grossmann, Grossmann, Kindler y Zimmermann enfatizaron que ambas figuras pueden apoyar la exploración y la proximidad, lo cual sirve como evidencia empírica para sustentar mi propuesta (*hombres de base segura*).

De acuerdo con Bretherton (2010), surgen dos nuevas preguntas para la investigación de las relaciones de base segura padre-hijo: 1) ¿cuál es el impacto que tienen las madres por un lado, los padres por el otro y ambos en conjunto en el desarrollo de las capacidades exploratorias de los niños, así como en la formación de relaciones futuras?, y 2) ¿hasta qué punto los padres y las madres de distintos tipos de familias juegan roles iguales o diferenciados en la promoción de la proximidad/exploración? (Bretherton, 2010). Para poder responder ambas interrogantes, la autora sugiere evaluar la satisfacción marital desde una aproximación familiar sistémica e incluir mediciones sobre cómo evalúa cada miembro de la pareja al otro. Considero que, de seguir sus recomendaciones, se evaluaría únicamente al sistema familiar (microsistema), dejando otras variables del modelo PPCT fuera, lo que disminuye la *validez ecológica* de la propuesta (Bronfenbrenner, 2005). En el caso de la segunda pregunta, coincido en que los distintos tipos de familias² juegan roles diferenciados dentro del FBS, de manera que el estudio de los estereotipos y roles de género desde las masculinidades aborda un fenómeno cultural (macrosistémico) sobre cómo los hombres-padres “deben de ser”, lo que indudablemente repercute en el microsistema, pues apoya la generación de neoparentalidades.³

² Preferimos hablar de *arreglos parentales* y no de *familia (s)* para desligarnos de las representaciones simbólicas y exclusiones asociadas al primer concepto (ver el capítulo 7 de este libro: Arreglos parentales de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans [LGBT]: estado del arte).

³ Ver capítulo 7.

APORTACIONES DESDE EL ESTUDIO DE LAS MASCULINIDADES

Lozano Verduzco (2014) afirma que la categoría de género fue propuesta por el movimiento feminista para acercarse al estudio de las relaciones de supra-subordinación de los hombres sobre las mujeres. El género funciona como un sistema ordenador de las relaciones sociales y precede al propio individuo (Butler, 2001; De Lauretis, 2008; Lozano Verduzco, 2014). “Observar y analizar a los hombres desde la perspectiva de género nos coloca ante el reto y la posibilidad del cambio. Ahí reside su gran riqueza” (De Keijzer, 2014, p. 136). Debido a que las relaciones privadas son políticas, el género es una categoría que relaciona tanto lo público como lo privado (Fernández Chagoya, 2014).

... el género es todo un sistema social que ordena las relaciones e identidades dentro de él, así como las ideas, creencias, construcciones y actitudes que se tienen en un espacio cultural dado alrededor de ser hombre o ser mujer (Lamas, 1997); basándose en lo que Connell (1995) llama “arena reproductiva”, en los cuerpos y su capacidad de reproducirse. Es importante no perder de vista que estas diferencias están marcadas por el poder, en donde los hombres, en tanto colectivo, usamos pactos patriarcales (o acuerdos masculinos) para colocarse en un lugar de hegemonía sobre las mujeres (Amorós, 1992; Connell, 1995; Kaufman, 1989; Millet, 1995; en Lozano Verduzco, 2014, p. 239).

Existe la necesidad de problematizar la relación entre los seres humanos machos y el “ser hombre”, pues se trata de un concepto que no es transparente en sí mismo, ya que “ser hombre” puede significar un sinnúmero de cosas distintas, todas producto del proceso de socialización (Núñez, 2004; Rocha Sánchez y Lozano Verduzco, 2014). “Los hombres” nos construimos social y culturalmente; por lo que tal cimentación nos afecta a nosotros mismos y a otros (De Keijzer, 2014). El proceso de socialización genera que existan millones de experiencias individuales, por lo que no podemos hablar de un “punto de vista de hombre” homogéneo, pese a que existen

postulados muy claros que ejercen dominancia desde el patriarcado. Rocha Sánchez puntualiza que el modelo social de masculinidad tradicional hegemónica:

... estipula un conjunto de atributos, significados, comportamientos, expectativas, normas y roles particulares. Dentro de los parámetros que configuran este modelo (al menos en la idealización del mismo), sobresale la exigencia de pensar a los “hombres” como personas autónomas, activas, inteligentes, superiores, racionales, con control emocional, hipersexuales, heterosexuales, con un rol de proveedor, quienes toman las decisiones y “llevan los pantalones” en la familia, que son dominantes, agresivos e infieles por naturaleza (Rocha Sánchez, 2014, pp. 42 y 43).

Los varones somos concebidos como el sexo fuerte; como personas desconectadas a nivel afectivo y distanciadas de lo físico; homofóbicos; más libres y competitivos; con identidades construidas a partir de la función de sostén familiar y protección del hogar (Cruz Sierra, 2014; Jiménez Guzmán, 2014; Poal, 1993; Rocha Sánchez, 2014). La responsabilidad del “hombre” en la familia empieza y termina con sus contribuciones económicas, de manera que en nuestro imaginario no debe de existir ningún problema en casa siempre y cuando proveamos: ser un “hombre exitoso” es ser un “buen hombre trabajador” (Jiménez Guzmán, 2014; Leach, 1995). La imposición permanente que tenemos para ganar dinero, obtener éxito y prestigio, y aumentar nuestro poder adquisitivo y social, impacta los vínculos afectivos familiares al alejarnos de los mismos (Jiménez Guzmán, 2014; Rascón, 2007).

... desde la misma construcción de la masculinidad, muchos varones se ven alienados de procesos como la paternidad, al grado que verdaderamente hay aspectos que ni siquiera son asociados como parte de ésta y por tanto, los varones no perciben que les hace falta o que están limitados. Qué quiero decir con esto, que tal vez en el estudio que yo hice, ante el planteamiento de que hombres deberían tener la misma posibilidad de involucrarse en la

crianza de los hijos más allá de la labor de proveedores, para muchos de los participantes varones esto puede representar una imposición, una amenaza o una responsabilidad extra, y no necesariamente se da espacio para reflexionar sobre la manera tan marginalizada en la que han vivido su propia paternidad y por tanto, las ganancias y las riquezas que podría conllevar el involucrarse de otra manera. Poder vivir una paternidad diferente requeriría del cuestionamiento de estos estereotipos y roles, tan diferenciado por la sociedad. Al mismo tiempo, como sugiere Rojas (2007), se vuelve necesario analizar y desarticular la inequidad persistente en el ámbito de las responsabilidades domésticas y familiares entre padres y madres, posibilitando el que se puedan ampliar las funciones paternas (Rocha Sánchez, 2014, pp. 53 y 54).

De Keijzer (2014) etiqueta a algunos hombres que participaron en sus investigaciones como *tiernos de clóset*, pues sólo se muestran cariñosos con sus hijas e hijos en la esfera privada, ya que hacerlo públicamente se asocia con lo femenino. El autor propone que se trata de una estrategia de manejo y adaptación mediante la cual los hombres pueden generar cambios. Si bien no todos los hombres vivimos intentando mostrar nuestra “hombría” todo el tiempo, es una realidad que disfrutamos de los privilegios que el modelo hegemónico ofrece (Connell, 1995). Debemos generar ambientes para negociar las decisiones que se toman en pareja, lo cual, según Tena Guerrero (2014), sólo es posible si se equilibran las relaciones de poder y si los varones nos incorporamos al trabajo feminista.

REFLEXIONES FINALES

... nos animamos a plantear que las mujeres se han logrado nombrar más como personas, debido a su conciencia de exclusión, algo que todavía es un proceso incipiente en personas del sexo masculino. No se trata de victimizarse, pero sí de tomar distancia de sí mismo, documentando las ganancias y las pérdidas de los aprendizajes de género, en ámbitos específicos de la cotidianidad [...] Intentamos que la combinación de relatos, mediciones e interpretaciones

contribuyera a revisitar la frase de Simone de Beauvoir “no se nace mujer, sino que se deviene y llega a serlo”. Tampoco se nace hombre, sino que se aprende con los procesos de socialización y de ahí la importancia de documentar cómo se vive, cómo se ve y, en su caso, cómo se nombra la experiencia de ser hombre como sujeto genérico (Figueroa y Salguero, 2014, p. 18).

Tal y como sucede con el llamado *instinto materno* y los conceptos de la teoría de los vínculos de base segura, no existe una relación directa entre “el punto de vista de los hombres” y nuestra condición biológica (Núñez, 2004). Rocha Sánchez (2015) puntualiza que el modelo masculino hegemónico si bien es un referente, no es un estándar. Los patrones de parentalidad no son estáticos: se mueven heterogéneamente en distintos grupos de hombres, ya que factores socioculturales, ocupacionales, estrato social y generación, marcan diferencias importantes en la participación de los hombres en la crianza de sus hijos (Figueroa y Salguero, 2014). Encuentro justamente aquí el engranaje entre lo estipulado desde la psicología –vía el modelo bioecológico y la teoría del apego– y los estudios de género –por medio de las masculinidades–, pues la propuesta de *hombres de base segura* va en contra del *modelo social de masculinidad tradicional hegemónica* (Bonino, 2001) y permite estudiar el desarrollo infantil con mayor validez ecológica, ya que incluir al género como una variable macro complejiza las interacciones sistémicas.

Las masculinidades son procesos dinámicos que tienen que ver con relaciones, negociaciones y reconfiguraciones (Ramírez, 2006), lo que permite la posibilidad de que existan varones que no incorporen a rajatabla las normas de la masculinidad hegemónica dentro de su construcción identitaria. “Hacerse hombre” es un proceso de construcción constante que da pie a la noción de “masculinidad” (Rocha Sánchez, 2014), de manera que la integración del proyecto de convertirse en *hombres de base segura* genera reconfiguración de las masculinidades a nivel: a) atributivo, pues sitúa a la calidad del cuidado dentro de nuestras cualidades de “hombres”, específicamente a la sensibilidad –capacidad para estar atento a las

señales de las niñas y niños, interpretarlas correctamente y darles una respuesta en tiempo y forma–; *b*) comportamental, al permitir que nuestras/os hijas/os equilibren entre la búsqueda de proximidad con nosotros y la exploración del medio; *c*) representacional, pues modifica significados y expectativas al reconceptualizarnos como mucho más que sólo proveedores; y *d*) genérico, ya que redistribuye las labores de crianza de manera igualitaria y permite nuestro (re) ingreso al ámbito privado.

Los resultados del estudio alemán (Grossmann *et al.*, 2008) y portugués (Monteiro *et al.*, 2006) reflejan transformaciones en el ámbito privado que deben de hacerse públicas no sólo para investigadores del desarrollo infantil, sino para disciplinas afines, pues nos permite visibilizar otras características masculinas y *desenclotarla*s (De Keijzer, 2014). Los cambios estructurales y las normativas institucionales tienen un lugar importante en la difusión de nuevos valores, transformación de roles y establecimiento de relaciones sociales menos desiguales (Figuerola y Salguero, 2014); el proceso personal de cambio debe de involucrar el plano de la práctica, la consciencia, la emotividad y el discurso (De Keijzer, 2014). Este capítulo constituye una aportación para discutir la reconfiguración de nuevas masculinidades en su cruce con la generación de un discurso distinto sobre la parentalidad, capaz de generar nuevos valores, ideas, prácticas y roles de género entre los hombres y las mujeres, así como formas distintas de construir vínculos de base segura con sus hijas e hijos.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. En B. M. Foss (ed.), *Determinants of infant behavior* (pp. 67-104). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore, Estados Unidos: Johns Hopkins University Press.

- Ainsworth, M. D. S. (1977). Attachment theory and its utility in cross-cultural research. En P. H. Leiderman, D. R. Tulkin y A. Rosenfeld (eds.), *Culture and infancy. Variations in the human experiences* (pp. 49-67). Nueva York: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 74 (4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. S. y Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. En B. M. Foss (ed.), *Determinants of infant behavior*, 4 (pp. 113-136). Londres, Inglaterra: Methuen.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Erlbaum.
- Badinter, E. (1991). ¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. *Siglos XVII al XX*. Barcelona, España: Paidós.
- Belsky, J. (1997). Variation in susceptibility to rearing influence: an evolutionary argument. *Psychological Inquiry*, 8, 182-186.
- Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influences: an evolutionary hypothesis and some evidence. En B. Ellis y D. Bjorklund (eds.), *Origins of the social mind: evolutionary psychology and child development* (pp. 139-163). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Belsky, J., Giltrap, B. y Rovine, M. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project: I. Stability and change in mother-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, 55, 692-705.
- Belsky, J. y Pluess, M. (2009). Beyond diathesis-stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135, 885-908.
- Bermúdez-Jaimes, M. E. (2014). *El rol del padre y el desarrollo de los hijos: contribuciones de papá y mamá al bienestar infantil y a la seguridad emocional de niños* (Tesis inédita de doctorado). Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.
- Bokhorst, C. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Fearon, R. M., van Ijzendoorn, M. H., Fonagy, P. y Schuengel, C. (2003). The importance of shared environment in mother-infant attachment security: a behavioral genetic study. *Child Development*, 74, 1769-1782.
- Bonino, L. M. (2001). *Salud, varones y masculinidad*. Escrito presentado para las Jornadas sobre Mainstreaming de Género en Salud y organizadas por OMS-Europa, en septiembre de 2001, y publicado en Seminario sobre Mainstreaming de Género en las Políticas de Salud en Europa. Madrid, España: MAS-Instituto de la Mujer.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. III: Loss, sadness and depression*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationship. En K. Grossmann, K. Grossmann y E. Waters (eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies*. Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Publications.
- Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: a review. *Early Child Development and Care*, 180 (1-2), 9-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Nueva Jersey, Estados Unidos: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (ed.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). California, Estados Unidos: Sage.
- Butler, J. (2001). *Cuerpos que importan*. México: Paidós.
- Carbonell, O. A., Posada, G., Plata, S. J. y Méndez, S. (2005). Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología*, 1, 31-38.
- Cassidy, J. (2016). Early relationships, later functioning: why and how a secure base matters. Conferencia Central. IV Congreso Internacional Red Iberoamericana de Apego-RIA.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. California, Estados Unidos: University of California Press.
- Cox, M. J., Owen, M. T., Henderson, V. K. y Margand, N. A. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28 (3), 474-482. DOI:10.1037/0012-1649.28.3.474
- Cruz Sierra, S. (2014). Prácticas corporales, erotismo y políticas de identidad: el caso del trabajo sexual masculino en la Ciudad de México. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.), *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 87-106). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Fernández Chagoya, M. (2014). Hombres en el feminismo: zigzaguear entre lo público y lo privado. Construyendo un método de investigación para analizar la masculinidad. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.),

- Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 67-86). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Figuerola, J. G. y Salguero, A. (2014). *¿Y si hablas de... sde tu ser hombre?: violencia, paternidad, homoerotismo y envejecimiento en la experiencia de algunos varones*. México: El Colegio de México.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, 1. México: Siglo XXI.
- Fox, N. A., Kimberly, N. L. y Schafer, W. D. (1991). Attachment to mother/attachment to father: a meta-analysis. *Child Development*, 62, 210-255.
- Grossman, K., Grossmann, K. E. y Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations. En K. E. Grossmann, K. Grossmann y E. Waters (eds.), *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies* (pp. 98-136). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. y Waters, E. (eds.) (2005). *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies*. Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. y Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 307-331.
- Grossmann, K., Grossman, K. E., Kindler, H. y Zimmermann, P. (2008). A wider review of attachment and exploration: the influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. En J. Cassidy y P. R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (2a. ed.) (pp. 857-879). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy y P. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 671-687). Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Howes, C. y Spiecker, S. J. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy y P. R. Shaver, *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (2a. ed.) (pp. 317-332). Nueva York: The Guilford Press.
- Jackson, J. F. (1993). Multiple caregiving among african americans and infant attachment: the need for an emic approach. *Human Development*, 36, 87-102.
- Jiménez Guzmán, M. L. (2014). Algunos efectos de los cambios en la economía (trabajo y su precarización) en la vida de varones y sus relaciones de género. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.), *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 185-210). México: Facultad de Psicología-UNAM.

- Juárez-Hernández, M. C. (2004). Estudio transcultural e intercultural del apego en una muestra no clínica de infantes mexicanos. En M. C. Juárez-Hernández, *Influencia cultural en el vínculo madre-infante* (pp. 159-169). México: UPN.
- Kagan, J. (1999). *Psychological research on the human infant: an evaluative summary*. Nueva York, Estados Unidos: Grant Foundation.
- Keijzer, B. de (2014). La salud de los hombres: muchos problemas y pocas políticas. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.), *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 135-156). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Koller, S. H. (2004). *Ecología do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil*. Brasília, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Lamb, M. E. (1976). Twelve-month olds and their parents: interaction in a laboratory play-room. *Developmental Psychology*, 12, 237-244.
- Lamb, M. E. (1981). Developing trust and perceived effectance in infancy. En L. P. Lipsitt (ed.), *Advances in infancy research (vol. 1)* (pp. 101-127). Nueva Jersey, Estados Unidos: Ablex.
- Lamb, M. E. (ed.) (2010). *The role of the father in child development* (5a. ed.). Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Lamb, M. E. y Lewis, C. (2004). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. En M. E. Lamb (ed.), *The role of the father in child development* (pp. 272-276). Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Lamb, M. E. y Tamis-Lemonda, C. S. (2004). The role of the father: an introduction. En M. E. Lamb (ed.), *The role of the father in child development* (p. 131). Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Lamb, M. E., Frodi, A. M., Hwang, C. P. (1982). Effects of gender and caretaking role on parent-infant interaction. En R. N. Emde y J. Harnon (eds.), *Development of attachment and affiliative systems* (pp. 109-118). Nueva York, Estados Unidos: Plenum.
- Lamb, M. E., Pleck, J. y Levine, J. (1985). The role of the father in child development: the effects of increased parental involvement. En B. Labey y A. Kadzin, *Advances in clinical child psychology* (vol. 8) (pp. 234-456). Nueva York, Estados Unidos: Sage.
- Lauretis, T. de (2008). *Gender identitites and bad habits*. Conferencia Magistral del 4º. Congreso Estatal Isonomía sobre Identidad de Género vs. Identidad Sexual. Universitat Jaume I.
- Lawler, J. M. y Causadias, J. M. (2014). La relación diádica entre la biología y el apego. En B. Torres Gómez de Cadiz, J. M. Causadias y G. Posada (eds.), *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas* (pp. 99-112). Madrid, España: Psimática Editorial.

- Leach, M. (1995). ¿Son iguales todos los “verdaderos hombres”? *XY: Men, Sex, Politics*, 3 (3). Andalucía, España: Biblioteca Ayuntamiento de Jerez.
- Lozano Verduzco, I. (2014). La colusión entre masculinidad y homofobia. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.), *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 220-240). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Marsiglio, W. (ed.) (1995). *Fatherhood: contemporary theory, research, and social policy*. Nueva York, Estados Unidos: Sage.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R. y Oliveira, C. (2006). Partilha da responsabilidade parental. Realidade ou expectativa? *Psychologica*, 42, 213-239.
- Murdock, K.W. (2013). An examination of parental self-efficacy among mothers and fathers. *Psychology of Men & Masculinity*, 14, 314-323.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L. y Martínez, A. (2013). *Diagnóstico infantil temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. México: Banco Interamericano de Desarrollo-División de Protección Social y Salud.
- Núñez, G. F. (2004). Los “hombres” y el conocimiento. Reflexiones epistemológicas para el estudio de “los hombres” como sujetos genéricos. *Desacatos*, 16, 13-32.
- O'Connor, T. G. y Croft, C. M. (2001). A twin study of attachment in preschool children. *Child Development*, 72, 1501-1511.
- Ortiz, J. A. y Nieto-Silva, C. J. (2012). *El modelo bioecológico en la comprensión del desarrollo humano temprano*. Río Grande del Sur, Brasil: Centro de Estudios Psicológicos CEP-Rua.
- Ortiz, M. J. A., Bensaja dei Schiró, E. D., Carbonell, O. A. y Koller, S. H. (2013). Interventions for enhancing parenting quality in early infancy. En M. L. Seidl-De-Moura (ed.), *Parenting in south american and african contexts*. DOI: 10.5772/56974. Recuperado el 31 de agosto de 2016 de <http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/interventions-for-enhancing-parenting-quality-in-early-infancy>
- Parke, R. D. (1996). Fatherhood. En J. Brunner, M. Cole y A. Karmiloff-Smith (eds.), *The developing child*. Massachusetts, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Parke, R. D. (1998). *El papel del padre*. Madrid, España: Morata.
- Pleck, J. H. (2010). Fatherhood and masculinity. En M. E. Lamb (ed.), *The role of the father in child development* (5a. ed.) (pp. 27-57). Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Poal, M. G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar: aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Posada, G. (2004). Teoría del vínculo y la investigación transcultural. En M. C. Juárez-Hernández (ed.), *Influencia cultural en el vínculo madre-infante* (pp. 13-22). México: UPN.

- Ramírez, J. C. (2006). ¿Y eso de la masculinidad? Apuntes para una discusión. En G. Careaga y S. Cruz S. (eds.), *Debates sobre masculinidades: poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 31-56). México: PUEG-UNAM.
- Rascón, M. G. L. (2007). Cómo seguir siendo hombre en medio de la crisis económica. En M. L. Jiménez y O. Tena (comps.), *Reflexiones sobre masculinidades y empleo* (pp. 253-273). México: CRIM-UNAM.
- Rocha Sánchez, T. E. (2014). Hombres en transición de roles y la equidad de género: retos, desafíos, malestares y posibilidades. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.), *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 41-66). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Rocha Sánchez, T. E. y Lozano Verduzco, I. (2014). Introducción. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.), *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 7-20). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Roisman, G. I. y Fraley, R. C. (2008). A behavior-genetic study of parenting quality, infant attachment security, and their covariation in a nationally representative sample. *Developmental Psychology*, 44, 831-839.
- Rosales Mendoza, A. L. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México: UPN.
- Salinas Quiroz, F. (2017). *Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo*. México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/371-educacion-inicial-apego-y-desarrollo-sociocognitivo>
- Salinas Quiroz, F., Cambón, V. y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 26-37.
- Schaffer, H. R. y Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, Serial No. 94.
- Shwalb, D. W., Shwalb, B. J. y Lamb, M. E. (eds.) (2013). *Fathers in cultural context*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Sroufe, A. L. y Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Suárez, L. (2016). Caracterización del involucramiento paterno en papás adolescentes pertenecientes a diferentes contextos sociales de la ciudad. Simposio Recuperando al papá ausente: aproximaciones psicológicas al estudio de la paternidad en Colombia. IV Congreso Internacional Red Iberoamericana de Apego-RIA.
- Tena Guerrero, O. (2014). Incorporación del trabajo con hombres en la agenda feminista. En T. E. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (comps.), *Debates*

- y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género* (pp. 21-40). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Torres Gómez de Cádiz, B. y González, A. L. (2014). Maltrato infantil: aportaciones desde la teoría e investigación del apego. En B. Torres Gómez de Cádiz, J. M. Causadias y G. Posada (eds.), *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas* (pp. 343-364). Madrid, España: Psimática Editorial.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A. y Lambermon, M. (1992). The multiple caregiver paradox: data from Holland and Israel. En R. C. Pianta (ed.), *New directions for child development: No. 57. Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (pp. 5-27). California, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Vermeer, H. J. y Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). Attachment to mother and nonmaternal care: bridging the gap. *Attachment & Human Development*, 10 (3), 263-273.
- Vermeer, H. J. y Van Ijzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: a review and meta-analysis. *Early Child Res Q.*, 21 (3), 390-401.
- Vidal, R. (2001). *La familia como un sistema. Conflicto psíquico y estructura familiar*. Montevideo, Uruguay: Psicolibro.
- Waters, E. y Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71 (1), 164-172.
- Waters, E. y Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. En I. Bretherton y E. Waters (eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 41-65. DOI: 10.2307/3333826
- Weinfeld, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. y Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. En J. Cassidy y P. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 68-88). Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Zárate, L. (2015). El "instinto materno", el invento más rentable del patriarcado. *La que arde*. Número temático: El derecho a la no maternidad. Recuperado de <https://www.laquearde.org/2015/08/03/el-instinto-materno-el-invento-mas-rentable-del-patriarcado/>

CAPÍTULO 9

IDENTIDAD/ES Y EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE HOMBRES GAIS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

*Ignacio Lozano Verduzco**

INTRODUCCIÓN

Con el concepto de identidad se pretende responder a la pregunta “¿quién soy yo?”, haciendo énfasis en el carácter dialéctico del proceso de construcción de los sujetos, lo que implica un diálogo permanente de la persona con sus contextos (Blumer 1998; Longmore, 1998). Esta perspectiva reconoce que las relaciones de cada persona brindan significados e interpretaciones que el sujeto incorpora a su sensación de persona. Desde este enfoque es posible contextualizar el análisis, considerando elementos culturales, sociales y políticos de los sujetos a través de la noción de “discurso” (Van Dijk, 2011).

Los valores sociales son parte de la construcción de estas identidades a través de normas que condicionan al sujeto (Butler, 2001; Foucault, 1978; Rubin, 1986). El estudio sobre la identidad

* Profesor-investigador titular A. Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel C.

reconoce el poder de transformación, de transgresión y de emancipación de los sujetos (Cortina, 2008; De Lauretis, 2010), haciéndolos agentes de cambio para modificarse a sí mismos y lo que los circunscribe, siempre dentro de un marco regulatorio más amplio. Distingo niveles de análisis en la/s identidad/es gay. En tanto proceso psicosocial, requiere de elementos socioculturales y subjetivos para su construcción. El concepto “gay” es un aspecto sociocultural que nace con la intención de subvertir a lo conocido como “homosexual” (Laguarda, 2009). Distingo el concepto de “homoerotismo” como un elemento subjetivo que obedece al deseo erótico de las personas (Núñez Noriega, 2000; Parrini, 2007). Una persona ho- moerótica es una persona que desea eróticamente a personas de su mismo sexo, sin que eso signifique que sea gay u homosexual.

CULTURA DE GÉNERO, “MASCULINIDAD” E IDENTIDAD

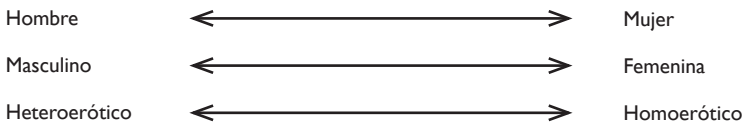
Para estudiar aspectos de género de hombres, se ha acuñado el concepto de “*masculinidades*” (Connell, 1995) desde donde destaca la noción de *masculinidad hegemónica* (Connell, 1995; Kaufman, 1989, 1999; Kimmel, 2008), que resume las características de un ideal de ser hombre. La “masculinidad” se entiende como un ejercicio constante e involuntario que contribuye a la generación de sistemas normativos que obligan a los hombres a comportarse de cierta forma (Amorós, 1992; Butler, 2001; Castañeda, 2007; Foucault, 1978). Los modelos hegemónicos de “masculinidad” son imposibles de cumplir en su totalidad. Lo anterior tiene consecuencias para el bienestar de los hombres porque cuando no los cumplen son catalogados como “poco hombres”, y pueden tener sentimientos de fracaso (Kimmel, 2008) y efectos negativos en sus emociones (Burin, 2000; Tena Guerrero, 2007).

Los estudios sobre masculinidad han evidenciado que ser hombre se tiene que demostrar constantemente. Una forma de demostrarlo es mediante lo que Butler (1992) llama *performatividades de*

género: llevando a cabo una serie de actuaciones que reproducen las normas de la “masculinidad” y, por tanto, reproduciendo al género y al sexo. Al realizar estas actuaciones repetidamente “hacemos” género (West y Zimmerman, 1987) y se construye una identidad sexo-genérica particular. Estas *performatividades* son reproducciones de la norma, copias que jamás son iguales al original y es a través de estas reproducciones que surge la posibilidad de transformar aspectos de los sistemas sexo/género.

Butler (1992) propone una matriz heterosexual que supone, *a priori*, que existe coherencia entre sexo-género-deseo. Los cuerpos que no encajan en esa matriz son abyectos; un cuerpo que no *perfor*ma las acciones determinadas por esta matriz no es inteligible y, al no ser nombrado desde las estructuras normativas, existe como un sujeto abyecto.

Figura 9. I. Matriz heterosexual



Fuente: Butler (1992).

Los tres elementos de la matriz se entienden como opuestos y se configuran a través del ejercicio de poder. Los elementos de la columna del lado izquierdo son los que poseen el poder, y los del lado derecho son los subordinados. Para la autora, desde ese orden se permite nombrar y hablar al sujeto; de manera que cuando un cuerpo no se ajusta a esta normatividad, pierde la posibilidad de nombrarse como sujeto y se convierte en un cuerpo abyecto.

El poder en las “masculinidades” resulta en subordinación y violencia. Según las propuestas de autores como Connell (1995) y Kimmel (2008), para lograr el ideal de la masculinidad hegemónica, los hombres ejercitamos constantemente el poder, y el incumplimiento de dicho ideal se asemeja a la “feminidad” (Butler, 2001; Castañeda

Gutman, 2007; Connell, 1995; Núñez, 2000). Por lo anterior, el homoerotismo y la gaydad son castigados porque se ven como fracaso en el intento de lograr la “masculinidad”.

De acuerdo con Amuchástegui (2006), el concepto de “masculinidades” permite comprender las formas en que los hombres nos relacionamos con el poder. La identidad de género refiere al asumirse en un orden de poder frente a otro. En este ordenamiento social, el género involucra también la sexualidad y sus expresiones. En el caso de los hombres, la “masculinidad” exige la homofobia, el no afeminamiento y las prácticas heteroeróticas (Schwartz, 2007). Para el caso de hombres gay, su erotismo significa una renuncia al poder patriarcal, y se vuelven blanco de la violencia de género, expresada en homofobia (Cruz, 2002; Lagarde, 1997; Núñez Noriega, 2005).

IDENTIDAD/ES GAY

La identidad otorga al individuo los sentidos de conciencia y agencia (Coté, 2006), que le permiten entenderse en su mundo social y desarrollarse con un sentido de cierta libertad frente a las normas (Wetherell, 2010). Las personas tienen sus propias vivencias, experiencias y sentimientos, que cobran sentido a partir de categorías sociales. Estas categorías implican roles, atributos y representaciones que comparten las personas de cada categoría (Careaga Pérez, 2004; Wetherell, 2010).

Los significados y la importancia que el individuo atribuye a sus experiencias van dando forma a la identidad, que impacta en sus comportamientos y en su sensación de yo (Careaga Pérez, 2004; Wetherell, 2010); los significantes que comparte un grupo son medulares para la construcción identitaria (Longmore, 1998) y estos significantes son interpretados por cada sujeto para poder interactuar (Whittier y Melendez, 2007) en sus contextos.

Los estudios académicos proponen tres tipos de identidad fundamentales para la comprensión de la identidad gay: a) la identidad

sexual, entendida como la atracción y el deseo por otra persona; b) la identidad de género, la manera en que las personas toman conciencia y organizan su ser en términos de la cultura de género en la que viven; y c) la identidad social, lo que es nombrado y promovido por un colectivo o grupo.

La teoría *queer*, surgida en la década de los noventa, propone eliminar las categorías identitarias y los límites entre ellas y reconoce a las identidades como construcciones psicosociales, desarrolladas a partir de la articulación de prácticas sexuales, deseo, conductas y actitudes (List, 2009), en espacios culturales particulares. De Lauretis (2010) señala que la identidad permite reflexionar sobre las representaciones mentales de los objetos de deseo y de las fantasías que son fuente de placer sexual, incluyendo al cuerpo. Las emociones se vuelven centrales con respecto al cuerpo, ejes de la identidad sexual. Para De Lauretis (2008), la identidad sexual se construye a partir del género, entendido como un sistema que ordena la vida social y todas sus expresiones, ya que indica lo que es posible y lo que no lo es. Wittig (2006) aclara que las sociedades hetero-patriarcales producen una no-referencia a los deseos homoeróticos y, por tanto, un ocultamiento de los mismos, lo cual complica la posibilidad de reivindicar la diferencia sexual, aunque no lo hace imposible. En congruencia con la teoría *queer*, sólo es posible comprender y deconstruir las identidades sexo-genéricas al incluir características de los contextos históricos, sociales y políticos en el análisis de la identidad y de la sexualidad, con el fin de abrir nuevas posibilidades de vivencia sexual.¹

La organización social de grupos sexuales minoritarios y la toma de acuerdos para la acción organizada, llevó a la producción de políticas públicas en el campo de la salud, la educación, los derechos humanos y la identidad, permitiendo una lenta aceptación

¹ Para una mayor comprensión de aspectos sociopolíticos y de su efecto en la subjetividad y colectivos de minorías sexuales, ver De la Dehesa (2012), Argüello (2014), Laguarda (2009) y Lozano-Verduzco y Rocha (2015).

hacia lo que se ha nombrado “diversidad sexual”. Esto, a su vez, ha tenido efectos en la manera en que se vive la identidad gay y la construcción subjetiva.

EXPERIENCIAS EMOCIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA GAY

A diferencia del concepto de “salud mental” que proviene del modelo médico-rehabilitatorio, el feminismo aportó el concepto de *malestar emocional*, que intenta otorgarle una voz activa a los sujetos que viven alguna condición que obstaculiza su integridad o bienestar (Burin, 2000). En esta perspectiva, las emociones son un elemento fundamental de la salud, ya que la sintomatología de las “enfermedades mentales” involucra emociones (APA, 2013). Burin (2000) y Tena (2007) desarrollaron el concepto de *malestares masculinos*, refiriendo a los que se derivan de situaciones en donde los hombres pierden privilegios patriarcales (Amorós Puente, 1992). El concepto de malestar puede ser útil para analizar aspectos relacionados con el afecto y las emociones en hombres gay, en tanto que la gaydad implica una pérdida de privilegios patriarcales. El concepto de malestar emocional permite comprender la salud mental integrando una noción de poder entre los géneros y los sexos.

La supresión de las emociones, la inhabilidad/dificultad para comprenderlas y para compartir emociones “traumáticas”, así como la exageración de los episodios emocionales, se vincula con problemas como depresión, ansiedad, estrés postraumático y menor satisfacción con la vida (Pandey y Chouby, 2010). En el caso de los hombres gay, es común encontrar malestares emocionales como miedo, tristeza, vergüenza y culpa (Granados-Cosme y Delgado-Sánchez, 2008), que pueden expresarse en problemas como ansiedad, depresión, ideación e intento suicida o consumo de sustancias (Ortiz-Hernández, 2005), ya que, debido al estigma vinculado al

homoerotismo, no se sienten en libertad de compartir las emociones que produce su atracción hacia otros hombres (Meyer, Frost y Nezhad, 2014). En este trabajo, adopto el concepto de “experiencias emocionales” recuperando los principios de la propuesta feminista, pero también con la intención de ampliar el enfoque más allá de malestares, para incorporar emociones que podrían considerarse positivas.

¿POR QUÉ ESTUDIAR A LOS HOMBRES GAIS?

La homofobia se entiende como un dispositivo de los sistemas patriarcales que las personas incluyen en su identidad y que margina a las personas homosexuales (Lagarde, 1997). Esta opresión tiene efectos a nivel social e individual, como el ocultamiento de la sexualidad o el mantenimiento de estados de malestar. Esta opresión patriarcal es también la que ha llevado a algunos hombres homoeróticos a manifestarse políticamente.

La construcción social de las identidades gay, su significación, la forma en que la cultura represora puede interiorizarse a través de la homofobia y su repercusión en las emociones, no han sido estudiadas exhaustivamente en México. La literatura disponible se enfoca en el estudio de la construcción identitaria de hombres que tienen sexo con hombres (HSH), que no necesariamente se identifican como gays (Carrier, 2001; Núñez Noriega, 2000, 2009; Prieur, 2008). Por su efecto en la salud mental de las personas, el estudio de las emociones permite una aproximación a las experiencias que constituyen la subjetividad de hombres gay, así como el análisis de los diálogos y relaciones que establecen con sus contextos y los significados que construyen sobre sus distintas realidades. Tomando esto en consideración, el objetivo de este texto es identificar, describir y analizar el proceso de construcción de la identidad y las experiencias emocionales de hombres gay de tres generaciones en la Ciudad de México.

En congruencia con una aproximación idiosincrática de las identidades y de las emociones, realicé entrevistas semiestructuradas, en profundidad, para obtener narraciones y descripciones densas de ciertos aspectos de vida de los participantes; la manera en que construyeron y fueron construidos dentro de ciertas relaciones sociales; las principales emociones vividas en función de su identidad sexual y de género a lo largo de la construcción de su identidad; y las vivencias en torno a las prácticas sexuales y el vínculo que esto guarda con experiencias emocionales (Flick, 2004; Kvale, 2007). Mediante este instrumento controlé la indagación para asegurar una exploración semejante en todos los casos, pero dejando la suficiente fluidez para que se profundizara en áreas y temas que eran relevantes para cada participante. En el guión de entrevista incluí ocho áreas de exploración: cuerpo, orientación sexo-afectiva, masculinidades, relaciones familiares, relaciones de amistad, relaciones de pareja, homofobia y experiencias emocionales.

PARTICIPANTES

Debido a que la percepción del homoerotismo cambia a lo largo del tiempo, no sólo por la trayectoria individual, sino también como efecto del espacio geográfico y las circunstancias políticas, sociales y culturales, identifiqué el momento en que cada individuo adoptó su gaydad. Con esta base clasifiqué a los participantes en tres grupos según la generación² en la que crecieron y fueron socializados (ver tabla 9. 1).

La primera generación es aquella que asumió su gaydad en el periodo del año 2004 a la fecha, teniendo como antecedente que en

² Generalmente, el uso de “generación” remite a la edad de los participantes. Sin embargo, en este proyecto me refiero a espacios temporales del movimiento gay en México. El movimiento tuvo diferente impacto en distintos años y espacios temporales. A partir del presente análisis (tabla 9. 1), construí estos grupos generacionales.

2000 comenzó una campaña nacional contra la homofobia. Previo a este año, ubico dos parteaguas en el movimiento homosexual/gay mexicano. El primero, en 1978, cuando un grupo de personas homoeróticas se manifestó públicamente de manera organizada y con objetivos comunes (Diez, 2010; Laguarda, 2009; Monsiváis, 1998). En 1982, la llegada de la epidemia del VIH/sida a México representó un obstáculo político para la lucha contra la homofobia del movimiento gay y, al mismo tiempo, le dio impulso para su consolidación. La segunda generación de participantes fueron hombres que asumieron su gaydad entre los años de 1984 y 2004, con estas circunstancias como telón de fondo (García, 2009). La tercera generación fue de hombres que asumieron su gaydad desde el nacimiento del movimiento (1978) hasta 1984, año en que aparecen los primeros casos de VIH en hombres gay. En este sentido, las generaciones no fueron definidas por la edad de los participantes, sino por el año en el que asumieron para sí mismos su deseo homoerótico. No obstante, la primera generación estuvo compuesta en su mayoría por hombres jóvenes y la tercera por hombres mayores, con sus claras excepciones.

Para la selección de participantes utilicé dos criterios generales: que se autodenominaran *gais* u *homosexuales*; y el segundo, que radicaran en la zona metropolitana de la Ciudad de México. La muestra se conformó por conveniencia a través del criterio de máxima variabilidad, con la intención de incorporar casos diferentes entre sí y que representan las diferencias en el campo (Flick, 2004). Para garantizar la variabilidad, consideré las condiciones de: edad, nivel educativo y ocupación. Siguiendo la recomendación de Kvale (2007) realicé cinco entrevistas por grupo y 15 en total. En la tabla 9.1 (p. 286) se explica la conformación de la muestra.

Establecí contacto con los participantes a partir de organizaciones que se dedican al trabajo con diversidad sexual y a través de bola de nieve. Cada entrevista se llevó a cabo en dos sesiones y duró entre 120 y 180 minutos. Todas las entrevistas fueron audio-grabadas y transcritas fielmente, posterior a la firma y declaración

de una carta de consentimiento informado, en donde se garantizó confidencialidad y anonimato.

Tabla 9. 1. Características generales de los entrevistados

Participante	Generación	Edad	Ocupación	Nivel educativo	Ingresos mensuales
Ramón	G1: 2012	20 años	Estudiante	Licenciatura	Ninguno
David	G1: 2008	22 años	Estudiante/ empleado	Licenciatura trunca	Ninguno
ED	G1: 2006	24 años	Profesionista	Licenciatura	7,000
Dante	G1: 2005	24 años	Profesionista/ estudiante	Licenciatura incompleta	7,000
Alfonso	G1: 2011	19 años	Estudiante	Licenciatura incompleta	Ninguno
Komadreja	G2: 2002	25 años	Estudiante/ empleado	Licenciatura	2,500
Jorge	G2: 1991	51 años	Profesionista	Licenciatura	40,000
Juan	G2: 1995	37 años	Empresario	Licenciatura	34,000
Mario	G2: 1989	46 años	Profesionista	Maestría	35,000
Javier	G2: 1990	40 años	Profesionista	Doctorado incompleto	30,000
Teo	G3: 1971	68 años	Jubilado	Licenciatura trunca	20,000
Fernando	G3: 1983	46 años	Profesionista	Maestría	15,000
César	G3: 1970	60 años	Profesor	Licenciatura	8,000
Roberto	G3: 1976	52 años	Administrador	Licenciatura	70,000
Hernán	G3: 1978	58 años	Músico	Licenciatura	Sin información

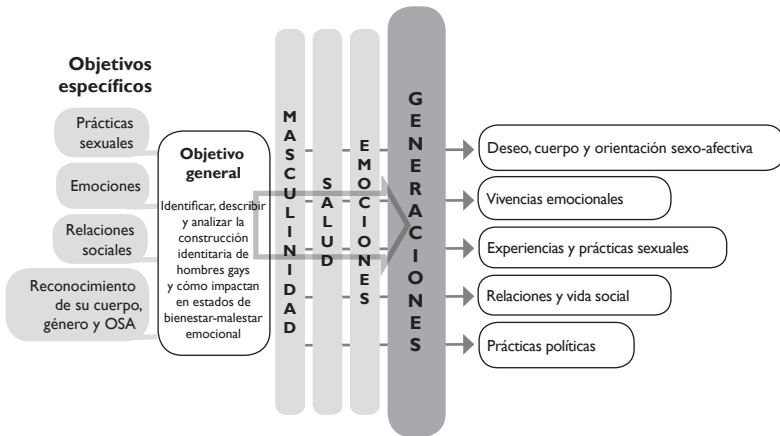
ANÁLISIS DE DATOS

Recurrí a un análisis crítico del discurso (ACD) desde donde se intenta develar y explicar las relaciones de poder, discriminación, dominación y control (Stecher, 2010; Van Dijk, 2011) para analizar

las entrevistas. El ACD permite comprender la interpretación de los acontecimientos a los cuales obedecen las personas, sus intereses y el posicionamiento frente a ideologías, valores y discursos dominantes (Wetherell y Edley, 2014).

Con base en el discurso de cada participante y su relación con las áreas de exploración, generé categorías. Cada una de ellas fueron “llenadas” con narraciones de las entrevistas y analizadas poniendo especial atención en el contexto subjetivo, como señala el ACD (Van Dijk, 2011). Todas las categorías se saturaron teóricamente (Strauss y Corbin, 1994). En la siguiente figura muestro la manera en que las categorías fueron inferidas a partir de los objetivos del proyecto, así como de los propios datos que recabé.

Figura 9. 2. Análisis: objetivos, ejes y categorías



RESULTADOS

Deseo, cuerpo y orientación sexo-afectiva

Las experiencias de los hombres dejan claro que organizan su deseo homoerótico a partir de la matriz de inteligibilidad (Butler, 1992), en donde su cuerpo se vuelve terreno para la expresión del deseo y de las *performatividades* de género. El ingreso a dicha matriz les permite tomar conciencia de sí mismos como constructores de una orientación sexo-afectiva, en este caso, una no heterosexual. El deseo resultó una categoría emergente que permitió articular la vivencia de la sexualidad, la discriminación y el sentido de sí-mismo en la identidad gay.

El deseo erótico parece no obedecer a ninguna norma y guía la vida de los sujetos; se trata de un concepto alrededor del cual la experiencia es turbia y fluida, al parecer, sin capacidad de ser articulado. No obstante, los participantes siempre se enfrentaron a su deseo y encontraron formas de darle cauce. Para analizarlo, encuentro cuatro aspectos: el reconocimiento de un deseo homoerótico, que cobra relevancia debido a una normatividad heterosexualista; la aceptación o conciliación interna con la existencia del deseo; la socialización o el compartir la existencia de ese deseo con personas importantes para el sujeto; y la posibilidad de que el deseo sea rechazado. Desde mi análisis, el reconocimiento y la socialización del deseo marca un parteaguas en la vida de los hombres gay:

[Me preguntaba] ¿Pero por qué eres gay? [...] Yo creo que es difícil de explicar porque [...] Sufrí, lloraba y decía “¿por qué?” (Alfonso, 19 años).

Los hombres buscan sentido a un deseo hasta entonces inexplicable, buscando discursos en sus contextos que le den lugar y siempre encontrándose con expresiones heteronormativas que lo rechazaban (Van Dijk, 2011; Warner, 1993). El discurso heterosexualista

hegemónico imposibilita a aquellas personas homoeróticas nombrarse a sí mismas y sus experiencias (Halperin, 2012; Wittig, 2006). Este discurso discrimina a los hombres gay a través de nombramientos como “puto” (Lozano Verduzco, 2009) y dificultan nombrar la “atracción” que sienten hacia otros hombres.

Lo que se decía era “puto” [...] y eso hacía que yo lo escondiera más, porque yo sentía la agresión de la gente [...]. Yo decía, “no, yo no voy a exponerme a eso” (Jorge, 51 años).

Al preguntar a los entrevistados cómo vivieron su sexualidad, comúnmente refirieron un acercamiento al universo “femenino”. Su construcción identitaria surge desde el reconocimiento de un deseo y desde un otro “femenino”. Butler (2001) y Schwartz (2007) muestran que, frente a la ausencia de un discurso gay, lo “femenino” se colude con lo homoerótico y se genera un espacio de abyección. Al tratarse de un sistema binario, las *performatividades* de los hombres rompen con la congruencia entre género y deseo, pues no son posibles de encasillar en lo “masculino”, por lo que sólo queda poder nombrarlo como “femenino”. El deseo no se nombra como lo que es, puesto que no existen discursos disponibles para representarlo en los contextos de los participantes. En cambio, se usan actos discursivos como “puto” para darle un lugar periférico a las *performatividades* y deseos de estos hombres. La abyección se ocupa en el momento en el que un cuerpo distinguido como hombre se percibe como alejado de las normas que lo constituyen.

En este aspecto, el cuerpo juega un papel resbaloso: ser “hombre” no garantiza poseer privilegios masculinos. Cuando el cuerpo de “macho” actúa o incluye en sus *performatividades* características de lo “femenino”, el cuerpo irrumpe en la matriz de inteligibilidad, colocándose en un espacio de abyección. El cuerpo, al llevar a cabo actuaciones de lo “femenino” y de lo “masculino”, se vuelve un terreno donde se encarna y se resiste a la normatividad.

Yo siempre tuve muy claro que yo era gay, nada más que había que esconderlo... Yo me quería asumir como una persona que no era gay... Fue agresivo para mí mismo, decirlo para mí mismo [que soy homosexual] (Jorge, 51 años).

El deseo homoerótico se enfrenta a los contextos sociales de una cultura patriarcal que lo rechaza, e impulsan el surgimiento de emociones como la culpa, la vergüenza y la violencia. El rechazo constante se identifica como una barrera que no permite a los hombres desarrollarse plenamente como homoeróticos. Al tiempo que el cuerpo se descifra dentro del orden de género, el discurso heteronormado y su interiorización a la identidad, que se expresa internamente en emociones y homofobia interiorizada, empuja a los hombres a llevar a cabo conductas de ocultamiento de su deseo. Al encontrarse atrapados dentro de este sistema, los hombres se vuelven blanco de violencia, al tiempo que son subjetivizados por ella.

El temor y la culpa son las emociones preponderantes en el reconocimiento y en la aceptación del deseo homoerótico (Ahmed, 2010). Debido a la predominancia del proyecto social instaurado por la heteronormatividad, se teme defraudar a la familia y que ésta reaccione con rechazo. El malestar emocional que esto ocasiona puede desencadenar en problemáticas de salud. El malestar también tiene un fin de reconstrucción. El rechazo es una forma de empoderamiento; al encontrarse rechazados por sus entornos, los participantes encuentran una forma de “construir una fortaleza” para continuar su proceso de identidad (De Vries, 2015).

Y yo soy el único del salón que lo meten al [taller de] mecanografía [...] y me empiezan a hacer burla. Gruesísimo [...] y en el tercer año mi revancha fue que yo era de los más competentes en taquimecanografía [...] yo, ya para tercer año, ya me sentía muy empoderado y de burros no los bajaba [...] Y me decían “joto, joto” [yo les contestaba] “yo no voy a reprobar como tú [...] no vas a hacer nada en la vida” (Fernando, 46 años).

El deseo juega un papel fundamental a lo largo de todo el proceso identitario. Para los hombres de la primera generación, llegó un punto en que socializar el deseo (sobre todo con su familia) les permitió “ser” ellos y con ese “ser”, sentir que su identidad se había completado.

La aceptación del deseo se filtra y se teje con el rechazo y con la aceptación de ese deseo de los demás. Cuando los participantes buscaban explicar su deseo, reproducían discursos hegemónicos a través de emociones y conductas específicas. Esto se hace evidente en la producción de emociones como la tristeza y la culpa, y conductas como esconderse y llorar; lo que se convierte en un peso sobre la vida de los hombres. Estas emociones y conductas representan la supuesta inmoralidad del homoerotismo. En cambio, la socialización del deseo, aunque complejo y al inicio problemático, permitió que los participantes, específicamente de la primera generación, pudieran desahogar los malestares producidos por el reconocimiento y el rechazo, para construir relaciones que se viven más honestas. En palabras de algunos participantes, sentían que se “quitaba (n) un peso de encima”. En este acto de socializar es donde se resume lo que se ha llamado “salir del clóset” y deshacerse de un malestar emocional que consistía en una profunda confusión sobre su sexualidad y género. Esta “salida del clóset” les permite reafirmarse como hombres, como homoeróticos y como miembros de una familia y una sociedad.

Vivencias emocionales

En muchos casos, los hombres homoeróticos sienten cierta obligación de caer en lo “femenino”, a pesar de que no se sienten cómodos con esas actuaciones de género. Algunos lo hacen involuntariamente y, cuando toman conciencia, sienten vergüenza y malestar, y tienden a vigilar su actuación de manera constante. Debido a que son citados dentro del orden de lo femenino a través de nombramientos como “maricón”, “joto” y otros, se instaura en

los participantes la norma femenina que es iterada a través de sus actuaciones. Al mismo tiempo, las instituciones sociales (como la familia y la escuela), a través de sus representantes individuales como p/madres y maestras, los empujan a reproducir actuaciones masculinas y los colocan en el centro de una disputa entre lo “femenino” y lo “masculino”.

En la primaria donde [...] tenía mucha afinidad con las niñas, me juntaba con ellas y por parte de mis compañeros, era como el “mariquita”, como el “jotito” [...]. Me avergonzaba, sentía mucha pena... (ED, 24 años).

La citación de “marica” y “joto” provienen de un lugar de poder (como el padre, la madre o el profesorado) y construyen al niño como subordinado frente a la persona que hace la cita, y frente a un orden de género particular, reiterándole un lugar de femenino. Los participantes se vuelven lo que Decena (2014) nombraría “sujeto tácito”, pues se trata de cuerpos que empiezan a comprender cómo deben actuar (masculinos) y que incorporan y reproducen formas femeninas de ser al iterar las citas de “marica” o “joto”. Se vuelven sujetos tácitos, puesto que no ocupan ni un espacio masculino ni uno femenino y cuya (hetero) sexualidad es puesta en duda. Esto resulta en un sujeto que existe sin ser nombrado. Estas situaciones producen emociones como la pena y la vergüenza por no cumplir con ciertos mandatos, por no poder ser parte del privilegio masculino.

El profesor: “pues qué bueno que aquí nadie sea puto, porque ya me contaron que allá atrás hay un lugar donde los jotos se van a coger. Y ya estoy planeando un linchamiento, a ver quién se une para quemar a los pinches jotos que han desprestigiado a la universidad” (Komadreja, 25 años).

A la violencia homofóbica se suma el silencio institucional, lo que produjo sentimiento de desamparo en los participantes. Ni el profesorado ni la institución escolar intentan proteger a las víctimas,

incluso, en ocasiones se convierten en cómplices de esta violencia (Kimmel, 2008). Los hombres reproducen estereotipos y roles de la “masculinidad” y “feminidad” tradicionales que se relacionan con el homoerotismo, al tiempo que pasan por un proceso de resignificación de dichos conceptos.

Mi análisis da cuenta de cómo el ir y venir entre lo tácito y la visibilidad de la identidad crea un espacio emocional que he nombrado “soledad gay”; una sensación fuerte y permanente de que están solos en su deseo y de que no existen otros hombres con quienes se pueden identificar. Es importante analizar esta sensación, no sólo como resultado de los contextos discriminatorios, sino también porque a nivel subjetivo tiene implicaciones en contextos y prácticas sexuales de riesgo.

Sí me sentía solo en esa parte, de que yo no lo podía decir a nadie. Hasta que ya lo empecé a decir, ya fue cuando me empecé a liberar más y a aceptarme y a definir mi sexualidad. Me ayudó [decirle a mi familia que yo era gay] [...]. Ya no escondía nada, ya era yo [...]. Como no le decía a nadie, me sentía frustrado [...] (David, 22 años).

La composición identitaria implica un acto de divulgación y visibilización porque, al encontrar reconocimiento de parte de sus seres cercanos, comienzan a ocupar un lugar simbólico que es nombrado y, como consecuencia, la persona se siente aliviada y su salud emocional mejora. El ser nombrado implica un reconocimiento simbólico y social de existir como sujeto gay. Por el contrario, si la respuesta es de rechazo, la persona permanece en ese espacio abyecto de soledad, incapaz de construir una red de apoyo y de dialogar con contextos sociales que den lugar a una sexualidad no heterosexual.

La soledad es lo que mantiene a los hombres en el ocultamiento, no nada más de su deseo y de su identidad, sino de sus mismas emociones de tristeza y aislamiento. Poder hacerse visibles lleva a un cambio radical en la vivencia de la subjetividad y

emocionalidad. Con visibilizar no sólo me refiero al hecho de socializar su deseo, sino a vivir cómodamente en su cuerpo, e interactuar de manera más libre y fluida con otros actores sociales. A través de la similitud que guardan con otros hombres, en este caso, similitud en el deseo, los participantes logran entablar relaciones sociales en donde sus actuaciones de género y su orientación sexoafectiva no se cuestionan.

Entonces dije, “no estoy solo, hay gente buena onda a quien le puedo platicar y ser como soy. Entonces sentí que pertenecía a un grupo, cuando podía ser como soy [...]” (Juan, 37 años).

Varios de los participantes buscaron algún espacio donde pudieran disipar sus malestares emocionales: algunos acudieron a procesos terapéuticos; otros encontraron grupos religiosos, de autoayuda o de activismo. Todos estos espacios permitían a los participantes reflexionar sobre sí mismos como sujetos abyectos/tácitos y sobre las consecuencias positivas/negativas que esto les brindaba (De Vries, 2015). En estos espacios cobraron conciencia de que compartían un deseo homoerótico y experiencias de marginación con otros hombres. Previo a encontrar estos espacios, algunos participantes habían recurrido a conductas específicas como abuso de alcohol, atracones de comida o identificado problemas como ataques de ansiedad debido al malestar que les generaba la posibilidad y realidad de ser discriminados y violentados como hombres homoeróticos.

A lo largo de la vida de los hombres hubo eventos en los que la violencia fue el personaje principal. Muchos de estos eventos sucedieron por el hecho de que el hombre gay transgrede los estereotipos de género. Desde la experiencia de los participantes, la violencia se presenta de manera transversal. Los tipos de violencia varían desde violencia verbal hasta violencia física y suceden, generalmente, en tres espacios: la familia, la escuela y la calle.

Experiencias y prácticas sexuales

Empiezo por enfatizar las diferencias entre los conceptos de *prácticas* y de *experiencias*. El primero está vinculado con la salud pública; una mirada importante porque se ha considerado a los hombres gay como personas en mayor riesgo de adquirir infecciones de transmisión sexual (ITS) y padecer otras problemáticas de salud mental. Este concepto sirve también para dar cuenta de los contextos en los que se ubica el hombre y alude al contexto como un proceso social y psicológico. El concepto de experiencias está ligado a la emocionalidad de lo vivido.

Los hombres van buscando la manera de informarse sobre la vida gay y homosexual. Algunos recurren a libros científicos, otros a periódicos y revistas pornográficas, y algunos más a internet. Los hombres de generaciones de mayor edad compartieron su creencia de que el uso de internet facilita a hombres más jóvenes aprender sobre la cultura gay, en las cuales fueron evidentes los aprendizajes significativos en la red.

Había uno [un libro] que yo leí a los 11, 12 años que era de un tal doctor Elías [...] un libro *terriblemente* homofóbico. Lo leí, lo tenía uno de mis tíos [...] decía: “los homosexuales son gente que se desvió de un patrón de comportamiento, por malas prácticas. Son hombres que tuvieron una etapa de no desarrollo sexual [...]” (Javier, 40 años).

Algunos hombres obtuvieron aprendizajes de los periódicos y las noticias. La manera en que se trató el tema en los medios de información tiene impacto en la subjetividad gay porque influye en la visión que tienen sobre sí mismos y su deseo. Los medios de información de la década de los ochenta, contribuyeron a la construcción de una cultura homofóbica y a generar temor en torno a la posibilidad de contraer VIH. En esos años, existía mayor ambigüedad en torno a las referencias a hombres homoeróticos, se tendía a señalarlos como víctimas de crímenes “pasionales” y “enfermos”.

Para hombres de la tercera generación, el acercamiento al concepto “homosexual” y a la comprensión de su propia sexualidad pasó por entenderse como “mujercito”, “joto” o “lilo”.

El caso de los hombres de la segunda generación ilustra otra forma de “educarse” en el tema gay. Estos participantes recurrieron a la compra de revistas pornográficas para conocer más acerca del mundo gay. Contar con estas revistas era placentero y gratificante para ellos, a pesar de que “aprender” sobre la supuesta anormalidad de su deseo, producía sentimiento de culpa por ejercer su sexualidad de esta forma.

Antes no había internet [...] entonces era un poquito difícil encontrar información. Veía en los stands de revistas de un hombre ahí semi-encuerado en la portada y yo decía “a ver esa revista”, entonces, iba y compraba mi revista y entre que las fotos y [...] pues ahí ibas viendo también los términos, lo que quiere decir “homosexualidad” [...] y después me daba una culpa terrible haber comprado la revista y las tiraba. Y después las volvía a comprar y las volvía a tirar [...] (Juan, 37 años).

El consumo de estos materiales está vinculado al proceso de aceptación. Las revistas fueron herramientas para la exploración del deseo homoerótico, de placer en observar e interactuar con un cuerpo de hombre o de producir fantasías sobre su deseo erótico. Al mismo tiempo, funcionaron como herramientas educativas al permitirles acercarse al concepto de “homosexualidad”, entender en qué consiste, contrastarlo con sus propias vivencias subjetivas, lo que podría permitirles la sociabilidad y la interacción sexual con otros hombres.

El uso de internet tiene implicaciones diferentes en cada generación. Para la generación uno, es una herramienta para acercarse a la cultura sexual del medio gay o para conocer amigos y potenciales parejas afectivas. Para la segunda y tercera generación, se trata de un espacio para tener prácticas sexuales virtuales, o para conocer a parejas sexuales. Doring (2000) ubica estas actividades bajo el

concepto de “cibersexo”, porque abarca todas las actividades motivadas sexualmente que son mediadas por una computadora y que toman lugar en el ciberespacio. El uso de computadoras facilita la expresión del deseo sexual y constituye un (ciber) espacio para llevarlos a cabo.

[Me metía a los chats] quieres descubrir muchas cosas [...] yo ya sabía que era gay, quería saber [...] cómo estar con un, hombre, o platicar mínimo [...] [en el chat] te empezabas a dar cuenta, te preguntabas, eres activo o pasivo y yo: “¿qué es eso?”, y ya, me explicaban [...].” (David, 22 años).

La pornografía tiene un carácter pedagógico y político, porque enseña a dividir los usos del cuerpo entre lo privado y lo público; los hombres aprenden que el uso de los órganos sexuales tiene (únicamente) la intención de penetrar y de hacerlo en el ámbito privado (Preciado, 2002). El uso de estas tecnologías normaliza y regula las prácticas sexuales. El cuerpo se vuelve un campo agujerado, con límites difusos y porosos; generando que el universo virtual se combine con el espacio físico, produciendo nuevas formas de interacción y de identidad.

La ignorancia que resulta de la falta de recursos simbólicos y de conocimiento en torno a las relaciones sexuales y afectivas entre varones, tiene efecto en las emociones y en sus primeras experiencias sexuales. Estas emociones provienen de un espacio de desconocimiento emocional, de cómo estar con otro hombre y del estigma asociado a este homoerotismo. En muchos casos la experiencia sexual se realiza con otro hombre a quien acaban de conocer o tienen poco tiempo de conocer.

Yo no lo conocía, yo no esperaba que mi primera vez fuera así. Y me espanté. Y pues “ya, estoy aquí, no le puedo decir que no”. Me acuerdo que el güey fue muy lindo [...] pues el güey me penetró, me acuerdo que no usó condón [...] fue raro porque [...] sexualmente sí me gustó [...] aunque no sé si me hubiese gustado que así fuese mi primera vez (Komadreja, 25 años).

Los primeros encuentros sexuales fueron incómodos por la presencia de deseos contradictorios. Por un lado, su deseo los motivaba a entablar relaciones sexuales a partir de las situaciones en las que se encontraban; por otro lado, se veían enfrentados a la homofobia que habían interiorizado como resultado de su construcción identitaria. A lo anterior, se suma la falta de recursos simbólicos (como la educación sexual formal y discursos homoeróticos y gais) que no les permite negociar las prácticas y las condiciones en las que se lleva a cabo o, inclusive, la posibilidad de decir “no”. Esto puede resultar en que permitan prácticas de riesgo para su salud y hasta enfrentar situaciones de violencia.

Como recuerda List, la cultura de género no ha permitido que existan espacios de encuentro gay que propicien la convivencia, “lo que ha llevado a la apropiación de espacios de manera más o menos clandestina” (List, 2005, p. 149). Este fue el caso de varios entrevistados, que acudían con cierta regularidad a espacios clandestinos de ligue (como el metro, cines y ciertas esquinas en la calle). Para la primera generación, el ligue también se da en espacios propiamente gais, como bares, antros, cafés; y en espacios privados, como fiestas y reuniones en casa habitación.

Ahí es donde había que conocer la gente, la gente se conocía en la calle. Era ligar en la calle, en lugares estratégicos en donde sabías que ahí se reunía la gente homosexual (Hernán, 58 años).

Los hombres ocupan un espacio público que permite la visibilización de cuerpos y prácticas no convencionales que son discriminadas. El uso de este espacio se vuelve un lugar más o menos seguro para estos disidentes. En dichas zonas se podía contar con presencia policiaca, aunque no necesariamente para su protección; uno de los entrevistados narró que fue detenido por la policía y acusado de prostitución sin prueba de ello. Como señalan Parrini y Brito (2012), el que estos hombres se vean diferentes atraviesa y se inscribe en el cuerpo de cierta forma; esta diferencia influye en que

los hombres identifiquen y sean parte de estos espacios públicos ocupados.

Los hombres gay aprenden que el sexo y el amor son esferas distintas que en algún momento se pueden conectar, pero que en muchos otros están aislados. Estas expresiones se llevan a espacios públicos; incluir emociones, sexo y sexualidad en lo público, permite el desarrollo de interacciones que construyen identidades particulares fuera de las convenciones masculinas y heteronormadas (Delany, 1999). El gusto por esta dinámica señala un posicionamiento político claro, que cuestiona el “sexo vainilla”³ característico del heterosexismo (Rubin, 1992).

Era ir como de cacería. Y lo cierto es que generalmente lo hacía, más vacío. Yo en ese tiempo no sabía que podía vivir en pareja. Porque en lo sexual no encontraba nada. A veces mucha decepción, a veces, mucho dolor, a veces tristeza [...] (Mario, 46 años).

La experiencia de otros hombres da cuenta del uso de un discurso que teje sexo con amor; para ellos la actividad sexual implica y significa el primer paso hacia una conexión emocional, misma que no (siempre) logran encontrar. Me parece que la adherencia a una u otra postura tiene que ver con la época histórica y el lugar geográfico en que se socializó el deseo. Podría ubicarse la separación entre lo afectivo y lo sexual alrededor de los ochenta con modificaciones en la generación de hombres más jóvenes. Para estos últimos, el ligue y el intercambio sexual significó el inicio de relaciones afectivas y de pareja; el sexo funcionó como el puente entre la soltería y el emparejamiento.

La función de los roles sexuales pasivo-activo son de suma importancia para la vida gay, ya que dan pie a la viabilidad de una

³ Rubin (1992) identifica el “sexo vainilla” como las prácticas sexuales tiernas, convencionales, heterosexuales, que no involucran alguna forma de disidencia como el homoerotismo, el sadomasoquismo, el sexo grupal, entre otros.

relación sexual en un orden de género binario (Castañeda Gutman, 1999; List, 2005). En el imaginario existe la idea de que dos pasivos o dos activos no tienen la posibilidad de interactuar sexualmente, reduciendo la idea de interacción sexual a la penetración anal. Al acto de penetrar se le atribuye cierta fuerza y “masculinidad” que va más allá de la actividad sexual. En cambio, el personaje “pasivo” o receptivo en el sexo se percibe como la persona subordinada, débil o “femenina”.

La experiencia de los hombres muestra ambivalencia en este tema. Por un lado, refiere a una fluidez en sus expresiones sexuales; y, por otro, reconoce un imaginario social ligado al orden del género. Inicialmente, los hombres viven los roles como permanentes y estáticos, más tarde todos se enfrentaron a experiencias que les permitieron redefinir su concepción sobre estos roles, atribuyéndose cierta liquidez al romper con creencias y estereotipos en torno a la gaydad.

La parte activa, pues [...] más dominante sobre la otra persona, como tener [...] pues no el control porque no necesariamente tienes que tener el control sobre el acto [...] (Juan, 37 años).

Entre varones, la principal forma de infección del VIH es la vía sexual. Autores como Ortiz-Hernández y García-Torres (2005) y Granados-Cosme, Torres-Cruz y Delgado-Sánchez (2009), señalan que la infección no se da por las prácticas sexuales en sí mismas, sino por el contacto con el virus o la bacteria causante del malestar. De esta forma, Granados-Cosme, Torres-Cruz y Delgado-Sánchez indican la diferencia entre prácticas sexuales de riesgo y situaciones de riesgo. Las primeras son definidas como “relaciones sexuales que implican intercambio de fluidos corporales, que contienen los agentes causales de ITS y VIH-sida en cantidades suficientes para la transmisión de la enfermedad” (Granados-Cosme, Torres-Cruz y Delgado-Sánchez, 2009, p. 485), y las segundas como los contextos en donde suceden las prácticas de riesgo. De acuerdo con las experiencias de los participantes, contar con suficiente información al

momento de interactuar sexualmente con otros hombres es complicado debido a la ausencia de discursos sexuales plurales, lo que dificulta la posibilidad de negociar o entablar conversación con la pareja sexual en potencia (List, 2009).

Relaciones sociales

En este apartado describo brevemente los principales hallazgos en torno a las relaciones familiares y amicales de los participantes. Las relaciones familiares proveen de material pedagógico respecto al género y la sexualidad, generalmente a partir de discursos hegemónicos desde los cuales se desatan dinámicas de poder, limitando la expresión sexual de los hombres y produciendo emociones de malestar.

Las relaciones amistosas se construyen en lugares como la escuela, los grupos de apoyo y los espacios gay. La identificación que se logra mediante amistades entre hombres gay provee de materiales y recursos que permiten a los hombres deconstruir los aprendizajes provistos por la familia, entrar a un discurso propiamente gay y disipar emociones de soledad y aislamiento. Los primeros amigos gay constituyen personajes centrales en una serie de ritos de paso hacia la construcción de una identidad gay y facilitan la inmersión en una vida política gay (Nardi, 1999), además de cimentar solidaridad y otra serie de emociones que permiten el desenvolvimiento de hombres como gais (Collins, 2009).

Tenía un amigo, también homosexual [...] él me llevó a una fiesta y ahí fue mi primer acercamiento hacia personas homosexuales [...] me agradó mucho el tipo de ambiente que había [...] él me presentó a unos amigos y se hicieron mis amigos (ED, 24 años).

Respecto a las relaciones de pareja, difieren del resto de las relaciones en tanto se combinan las emociones en torno al amor con el

sexo. El amor romántico, como recurso cultural, sumado a la institución religiosa y estatal del matrimonio, contribuye a la construcción de un ideal de pareja que, a través de una relación monógama y de larga duración, es una forma de arribar a la felicidad (Ahmed, 2010), así como de contribuir de manera importante a la producción de bienes capitales (Rubin, 1992). Asimismo, la vida en pareja tiene una serie de efectos psicológicos a nivel individual que contribuyen al bienestar o malestar de la persona (Pozos Gutiérrez, 2012).

Una relación que pueda ser vista a largo plazo, que seamos una compañía para los dos, si deseo cariño ya sé con quién ir, para salir a divertirme [...] (Dante, 24 años).

Algunos hombres incluyen pequeños cambios o cuestionamientos al modelo hegemónico, como abrir la relación, o inclusive ser poliamorosos al establecer “triadas”, que son formas de relaciones sexoafectivas que cuestionan las normas de género y de la heteronorma.

Prácticas políticas

Colocar aspectos identitarios en el ámbito público es, en este sistema estatal, la única forma de hacer demandas al gobierno. De acuerdo con Pecheny y De la Dehesa (2010), las políticas públicas definen las posiciones que toma el Estado sobre su ciudadanía, y son necesarias cuando existe algún asunto en alguna categoría de ciudadanos. La participación política de los hombres de diferentes generaciones se ha ido modificando; a diferencia de las generaciones más jóvenes, los hombres de la tercera generación llevaron a cabo prácticas políticas con mayor ahínco y con una clara vinculación con principios políticos de izquierda. Esto se explica porque los hombres de la tercera generación fueron socializados en la década de los setenta y ochenta, donde comenzaba a construir fuerza el movimiento gay. En la primera generación interpreto un interés

mucho menor por la participación política a través del activismo; pareciera que para ellos son suficientes los logros del movimiento gay y de los hombres de la tercera generación.

El deseo de vinculación sexual, afectiva y amistosa con otros hombres gay, en conjunto con lo heredado por el discurso del movimiento gay, permite su continuación y la organización de grupos lésbicos y gais para hombres más jóvenes. El elemento que une a los sujetos en estos grupos no es sólo el deseo erótico por personas de su mismo sexo, sino el deseo de ser considerados como ciudadanos, sin que exista la posibilidad de ser excluidos o marginados de los diferentes espacios y contextos en los cuales se desenvuelven. Esto implica una vivencia compartida de discriminación que les permitió encontrar terreno común para organizarse. También hubo participantes a quienes les desagradaba el activismo gay de México.

Yo no me siento parte de un grupo de osos, ni de un grupo de musculosos, ni de un grupo activista radical, yo me siento como parte de alguien que comparte una sexualidad más amplia, que tiene derecho igual que toda otra persona independientemente de su orientación sexual, por ser ciudadano, por pagar impuestos (Javier, 40 años).

Este discurso apela a una definición amplia de ciudadanía, que toma en consideración las diversidades de seres humanos y la visión de los derechos humanos, como el derecho a la igualdad y el acceso a sus derechos políticos. Como señala Parrini, este discurso oculta las grandes desigualdades y maltratos de las cuales son objeto los hombres gay, porque tiende a pensar la igualdad “vacuada de cualquier contenido y tensión política” (Parrini, 2011, p. 1). Este discurso olvida las opresiones que viven los hombres gais; como si no existieran diferencias basadas en un sistema heteronormativo y excluyente. Esto indica que el movimiento gay ha dejado a un lado los aspectos de malestar que afectan a su comunidad y a los hombres homoeróticos, para centrarse en demandas en torno a derechos civiles. De

acuerdo con Meccia (2011, p. 84), este tipo de demandas obedecen a las “políticas de reconocimiento” que ha buscado el movimiento desde los noventa. Desde esta perspectiva, las uniones civiles son una forma de hacer visible a la comunidad gay pero invisibilizando problemáticas que no se resolverán con el matrimonio igualitario, como la violencia y sus efectos en las emociones, en la salud, en las relaciones de pareja, en las relaciones familiares y en la identidad (Ahmed, 2010).

El matrimonio entre personas del mismo sexo permite que las fronteras entre inclusión y exclusión se vuelvan más porosas y que las parejas del mismo sexo puedan tener acceso a bienes materiales. Sin embargo, ahora las parejas del mismo sexo pueden ser incluidas en el sistema normativo que incluye al matrimonio, un sistema que según Ahmed (2010) borra “realidades permanentes de discriminación, no-reconocimiento y violencia”. En otras palabras, permitir uniones civiles entre personas del mismo sexo es una manera de volverse “aceptable” en un mundo “que ya ha decidido qué es aceptable”.⁴ Al aceptar que las instituciones no se pueden transformar, las nuevas luchas políticas y dinámicas sexuales resultan en nuevas formas de constreñir y naturalizar la normatividad sexual (Halperin, 2012).

CONCLUSIONES

El constructo de identidad me ha permitido analizar aspectos como el “deseo”, que con frecuencia suele escaparse de procesos de investigación, así como prácticas sociales y políticas. Aunque no existe una sola forma de “ser gay”, la manera en que los hombres significan su identidad comparte elementos referidos sobre todo a la atracción, al deseo y a la violencia. En el nivel de significados existen elementos compartidos por los hombres, en una suerte de reproducción de

⁴ Traducciones libres del autor.

ciertos discursos sociales (como la matriz heterosexual), pero en la práctica cotidiana esto no es tan homogéneo.

Las narraciones de los hombres dejan claro que enfrentan discriminación y estigmatización en todos los contextos de sus vidas. La violencia psicológica y verbal es constante en el ámbito familiar y la escuela, en donde también suceden episodios de violencia física. La violencia verbal también se hace presente en la calle, en las instituciones médicas y en el trabajo. Esto significa que los hombres gay se encuentran bajo el dominio de aquellos cuerpos que cumplen con las características dominantes de la matriz heterosexual. El estigma funciona como una tecnología (Foucault, 1984), que se integra a la identidad de los hombres para controlar su deseo y sus expresiones (Preciado, 2002).

La violencia, la discriminación y el estigma son elementos fundamentales en la construcción identitaria de los hombres gais, que tienen que enfrentar en todo momento. Los hombres desarrollan habilidades y mecanismos de enfrentamiento para resolver esta situación en sus vidas frente a estas estructuras violentas. El deseo tiene la función de enfrentar a las normas heterocéntricas, pues los impulsa a seguir su camino y a romper con dichas restricciones. Además, debido a la colusión entre heteronormatividad y el sistema binario de género, el deseo homoerótico y su apropiación a través de la identidad gay implica un cuestionamiento al *status quo*. Para algunos hombres participantes, ese cuestionamiento es más sutil, al grado de no querer ejercerlo; y para otros, se trata de una obligación ética y política para construir condiciones de igualdad para ellos. Los hombres que no buscan generar este cuestionamiento, inclusive expresaron el deseo de verse como “normales” ante la sociedad, un deseo permeado por discursos y políticas identitarias de normalización (Lozano Verduzco, 2016; Parrini, 2011).

El análisis de las entrevistas a través de la clasificación generacional fue de gran utilidad para explicar los efectos de los contextos histórico-socio-políticos en la identidad gay. En la siguiente tabla,

resumo los elementos en donde más difieren los hombres de las tres generaciones.

Tabla 9. 2. Diferencias identitarias entre las tres generaciones

Elemento	Generación 1	Generación 2	Generación 3
Etiquetas	Mayor uso de conceptos propios del movimiento gay: "homosexual" y "gay".	Mezcla de acercamiento a "sinónimos" como "puto" y "maricón", así como "homosexual" y "gay".	Uso de "sinónimos" para referir a lo homoerótico como "puto" y "maricón".
Parejas	Referirse a la pareja sexual o afectiva como "novio".		Referirse a la pareja sexual o afectiva como "amigo".
Socialización del deseo	Importancia de compartir el deseo con la familia y otros círculos sociales importantes.		Negligencia a socializar el deseo homoerótico con la familia.
Uso de internet	Para informarse, contactar amigos y posibles parejas sexuales o afectivas.	Para informarse y contactar posibles parejas sexuales.	
Rompimiento con la "masculinidad"	La aceptación del deseo homoerótico es vivido con dolor y culpa, pero no como un rompimiento con la "masculinidad".	La aceptación del deseo homoerótico es vivido como un acercamiento a lo "femenino" y con dolor y culpa.	
Ligue y contacto sexual	Se hace en espacios específicamente gay (café, bares y centros nocturnos) y casa-habitación.	Además de realizarse en espacios específicamente gay, se hace en espacios públicos, como baños y parques.	
Uso del condón	No se reportan efectos en el placer o la sensación.	Se usa pero es desagradable. Los hombres seropositivos no lo usan en todas sus relaciones sexuales.	Se usa pero es desagradable.

Las diferencias entre generaciones señalan cambios estructurales en la expresión de la homofobia, pero no hacia su reducción. Este cambio ha permitido que el homoerotismo no se vincule de manera tan clara con lo “femenino” y con lo subordinado, porque la homofobia se ha transformado y los hombres de la generación uno logran asumir y socializar su deseo a edades más tempranas en comparación con la generación dos y tres.

Este trabajo señala el carácter fluido de la identidad en términos de una realidad psicológica ligada a la cultura. En cambio, la identidad política es la manera en que un grupo de personas queda plasmado en la política pública. El hecho de quedar plasmado en políticas públicas y leyes, implica un congelamiento de la identidad; y por su vínculo con la matriz heterosexual, involucra un congelamiento del sistema binario de género. Aquí radica la crisis de la identidad gay, puesto que la identidad política que se ha construido a lo largo de los últimos 40 años, no ha sabido representar ampliamente al sector homoerótico nacional ni sus cambios. Por el contrario, la diversidad y disidencia sexual mexicana han tenido que integrarse a la comunidad gay y a su agenda, a pesar de que éstos no representen las necesidades tan variadas de todo ese sector.

Lo gay representa un piso firme donde muchos hombres pueden encontrar significantes que les permitan expresar su deseo y resolver experiencias de malestar emocional, pero a la vez funciona como un mecanismo que encuadra al deseo. Las políticas públicas y la agenda de la “diversidad” deben orientarse a resolver el estigma y la violencia de la cual los deseos no hegemónicos son víctimas a través de normativas que permitan la expresión libre del deseo. Esto sólo se puede hacer a través de una reestructuración del orden del género y de la sexualidad, en donde los binomios se vean críticamente cuestionados como ejes articuladores de la realidad. Lo “gay” debe permanecer siempre tenso, siempre en cuestionamiento y ser desechado cuando excluya formas psicológicas de identificación, y encontrar nuevas categorías que permitan la visibilidad, el respeto y la autonomía de otras tantas formas identitarias.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Londres, Inglaterra: Duke University Press.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5a. ed.). Virginia, Estados Unidos: American Psychiatric Publishing.
- Amorós Puente, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia, Investigación Feminista*, 1, 41-58.
- Amuchástegui, A. (2006). ¿Masculinidad (es)?: los riesgos de una categoría en construcción. En G. Careaga y S. Cruz (coords.), *Debates sobre "masculinidad": poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 121-140). México: UNAM.
- Ardila, R. (julio de 2009). *Desarrollo del homosexual*. Documento presentado en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología. Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Argüello, S. (2014). Identidades en disputa: discursos científicos, medios de comunicación y estrategias políticas del Movimiento de Liberación Homosexual Mexicano 1968-1984. En R. Parrini y A. Brito (comps.), *La memoria y el deseo: estudios gay y queer en México* (pp. 25-50). México: PUEG-UNAM.
- Baile Ayensa, J. I. (2008). *Estudiando la homosexualidad: teoría e investigación*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Blumenfeld, W. (1992). Introduction. En W. Blumenfeld (ed.), *Homophobia, how we all pay the price* (pp. 1-22). Massachusetts, Estados Unidos: Beacon Press.
- Blumer, H. (1969/1998). *Symbolic interactionism, perspective and method*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Burin, M. (2000). Atendiendo el malestar de los varones. En I. Burin e I. Meler (comps.), *Varones, género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Butler, J. (1992). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Butler, J. (2001). *Cuerpos que importan*. México: Paidós.
- Careaga Pérez, G. (2004). Orientaciones sexuales. Alternativas e identidad. En G. Careaga y S. Cruz, *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis* (pp. 171-188). México: Porrúa-PUEG.
- Carrier, J. (2001). *De los otros: intimidad y comportamiento homosexual del hombre mexicano*. Madrid, España: Talasa Ediciones.
- Carrillo, H. (2005). *La noche es joven*. México: Océano.
- Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: testing a theoretical model. *Journal of Sex Research*, 20 (2), 143-167.
- Castañeda Gutman, M. (1999). *La experiencia homosexual. Para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera*. México: Paidós.

- Castañeda Gutman, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. México: Trillas.
- Cochran, S. y Mays, V. M. (2006). Prevalencia de trastornos mentales y abuso de sustancias entre lesbianas y gais. En A. Omoto y H. S. Kurtzman, *Orientación sexual y salud mental* (pp. 131-150). México: El Manual Moderno.
- Cole, S. (2006). Amenaza social, identidad personal y salud física de gais que no han salido del clóset. En A. Omoto y H. S. Kurtzman, *Orientación sexual y salud mental* (pp. 223-243). México: El Manual Moderno.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona, España: Anthropos.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. California, Estados Unidos: University of California Press.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). Encuesta Nacional sobre Discriminación. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Cortina, A. (2008). *La Escuela de Francfort: crítica y utopía*. Madrid, España: Síntesis.
- Coté, J. (2006). Identity studies: how close are we to developing a social science of identity?—an appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6 (1), 3-25.
- Cruz, S. (2002). Homofobia y masculinidad. *El Cotidiano*, 18 (113), 8-14.
- Cruz, S. (2004). La pareja gay masculina. En G. Careaga y S. Cruz (coords.), *Sexualidades diversas: aproximaciones para su análisis* (pp. 217-236). México: PUEG-Porrúa.
- D'Augelli, A. (2006). Factores de desarrollo, contextuales y de salud mental entre jóvenes lesbianas, gais y bisexuales. En A. Omoto y H. S. Kurtzman, *Orientación sexual y salud mental* (pp. 35-49). México: El Manual Moderno.
- Decena, C. U. (2014). Sujetos tácitos. En D. Falconí, S. Castellanos y M. A. Viteri (eds.), *Resentir lo queer en América Latina: diálogos con/desde el Sur* (pp. 217-239). Barcelona, España: Egales.
- Dehesa, R. de la (2012). *Queering the public sphere in Mexico and Brazil: sexual rights movements in emerging democracies*. Londres, Inglaterra: Duke University Press.
- Delany, S. R. (1999). *Times Square red, Times Square blue*. Nueva York, Estados Unidos: University Press.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura: psicología del mexicano 2*. México: Trillas.
- Díaz, R., Bein, E. y Ayala, G. (2008). Homofobia, pobreza y racismo: una triple opresión y sus consecuencias en la salud mental de latinos gais. En A. Omoto y H. S. Kurtzman, *Orientación sexual y salud mental* (pp. 189-204). México: El Manual Moderno.
- Diez, J. (2010). The importance of policy frames in contentious politics: Mexico's national homophobia campaign. *Latin American Research Review*, 45 (1), 33-54.

- Doring, N. (2000). Feminist views on cybersex: victimization, liberation and empowerment. *Cyberpsychology & Behavior*, 3 (5), 863-884.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, an introduction. Volume I*. Nueva York, Estados Unidos: Vintage Books.
- Foucault, M. (1984). Docile bodies. En P. Rabinow (ed.), *The Foucault reader*. Nueva York, Estados Unidos: Pantham Books.
- Gallego, G. (2010). *Demografía de lo otro: biografías sexuales y trayectorias de emparejamiento entre varones en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- García, M. A. (2009). *Memoria de la lucha contra el VIH en México*. México: Conapred.
- Granados-Cosme, J. y Delgado-Sánchez, G. (2008). Identidad y riesgo para la salud mental de jóvenes gais en México: recreando la experiencia homosexual. *Saúde Pública*, 24 (5), 1042-1050.
- Granados-Cosme, J. A., Torres-Cruz, C. y Delgado-Sánchez, G. (2009). La vivencia del rechazo en homosexuales universitarios de la Ciudad de México y situaciones de riesgo para VIH/sida. *Salud Pública de México*, 51 (6), 482-488.
- Halperin, D. (2012). *What do gay men want? An essay on sex, risk and subjectivity*. Michigan, Estados Unidos: The University of Michigan Press.
- Kaufman, M. (1989). *Hombres. Placer, poder y cambio*. Santo Domingo; República Dominicana: CIPAF.
- Kaufman, M. (1999). Men, feminism and men's contradictory experiences with power. En J. A. Kuypers (ed.), *Men and power* (pp. 59-83). Halifax, Estados Unidos: Fernwood Books.
- Kimmel, M. (2008). *Guyland, the perilous land where boys become men*. Nueva York, Estados Unidos: Harper.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. California, Estados Unidos: Sage.
- Lagarde, M. (1997). Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. En G. Papadimitriou Cámara (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas* (pp. 71-106). México: Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. A. C.-Universidad Autónoma de Aguascalientes-El Perro sin Mecate.
- Laguarda, R. (2009). *Ser gay en la Ciudad de México: lucha de representaciones y apropiación de una identidad, 1968-1982*. México: CIESAS-Instituto Mora.
- Lauretis, T. de (2008). *Gender identities and bad habits*. Conferencia Magistral del 4º. Congreso Estatal Isonomía sobre Identidad de Género vs. Identidad Sexual. Valencia, España: Universitat Jaume I.
- Lauretis, T. de (2010). Teoría queer: sexualidades lesbiana y gay. En M. List Reyes y A. Teutle López (coords.), *Florilegio de deseos, nuevos enfoques, estudios y*

- escenarios de la disidencia sexual y genérica* (pp. 21-46). México: BUAP-Eón Ediciones.
- List, M. (2005). *Jóvenes corazones gay de la Ciudad de México*. México: BUAP.
- List, M. (2009). *Hablo por mi diferencia, de la identidad gay al reconocimiento de lo queer*. México: Eón.
- Longmore, M. A. (1998). Symbolic interactionism and the study of sexuality. *The Journal of Sex Research*, 35 (1), 44-57.
- Lozano Verduzco, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la Ciudad de México. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14 (1), 153-168.
- Lozano Verduzco, I. (2016). Prácticas políticas identitarias de hombres gay de la Ciudad de México: entre la tensión y la heteronormalización. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 2 (4), 126-153.
- Lozano Verduzco, I. y Rocha, T. E. (2015). Analysis of the category “Gay identity”: situated knowledge in Mexico. *Psychology of Sexuality Review*, 6 (1), 56-73
- Meccia, E. (2011). *La cuestión gay: un enfoque sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea Editores.
- Meyer, I. Frost, D. y Nezhad, S. (2014). Minority stress and suicide in lesbians, gay men and bisexuals. En P. Goldblum, D. L. Espelage, J. Chu y B. Bongar (eds.), *Youth suicide and bullying: challenges and strategies for prevention and intervention* (pp. 177-188). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Monsiváis, C. (1998). El mundo soslayado (donde se mezclan la confesión y la proclama). En S. Novo, *La estatua de sal* (pp. 11-41). México: Conaculta.
- Nardi, P. (1999). *Gay men's friendships: invisible communities*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Núñez Noriega, G. (2000). *Sexo entre varones: poder y resistencia en el campo sexual*. México: Porrúa-PUEG.
- Núñez Noriega, G. (2005). *Diversidad sexual y afectiva, un nuevo concepto para una nueva democracia*. Mimeo. México.
- Núñez, G. (2009). *Vidas vulnerables: hombres indígenas, diversidad sexual y VIH-sida*. México: Edamex-CIAD.
- Ortiz-Hernandez, L. (2005). Influencia de la opresión internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 28 (4), 49-65.
- Ortiz Hernández, L. y García Torres, M. I. (2005). Opresión internalizada y prácticas sexuales de riesgo en varones homo- y bi-sexuales de México. *Revista de Saúde Pública*, 39 (6), 956-965.
- Pandey, R. y Choubey, A. K. (2010). Emotion and health: an overview. *Journal of Projective Psychology and Mental Health*, 17 (2), 132-152.

- Parrini, R. (2007). *Panópticos y laberintos: subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. México: El Colegio de México.
- Parrini, R. (2011). *Políticas híbridas: mimesis, justicia y abyección en los colectivos minoritarios*. Recuperado de http://www.pueg.unam.mx/diversidad/images/stories/pdf/M_V/parrini-politicas_hbridas.pdf
- Parrini, R. y Brito, A. (2012). *Crímenes de odio por homofobia: un concepto en construcción*. México: Indesol-CDHDF-Letra S.
- Pecheny, M. y de la Dehesa, R. (2010). Sexualidades y políticas en América Latina: el matrimonio igualitario en contexto. En *Matrimonio igualitario en la Argentina: perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Pérez Ransanz, A. R. (s. f.). *La dimensión afectiva de la racionalidad*. Recuperado el 22 de octubre de 2012 de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.artemasciencia.unam.mx%2Ftextos%2Ffanarosapr.pdf&ei=eOKFUKrADKe42QXkn4DIAQ&usg=AFQjCNGb5uwMeIjclGjxe1reDRqB-eFNng&sig2=akQBv3ZNWS2OiGy7KmF7QQ>
- Pozos Gutiérrez, J. L. (2012). *Etnopsicología de la felicidad en la pareja*. Tesis de doctorado no publicada. México: UNAM.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual (prácticas subversivas de identidad sexual)*. Madrid, España: Ópera Prima.
- Preciado, B. (2009). *Sostenibilidad e identidades sexuales*. Conferencia magistral llevada a cabo en el Festival SOS 4.8. 2 de mayo de 2009. Murcia, España. Video recuperado el 25 de marzo de 2011 de <http://www.youtube.com/watch?v=KTKr0OL7eiM&feature=related>
- Prieur, A. (2008). *La casa de la Mema, travestis, locas y machos*. México: PUEG-UNAM.
- Rotheram-Borus, M. J. y Fernandez, M. I. (1995). Sexual orientation and developmental challenges experienced by gay and lesbian youths. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 25 (suplemento), 25-39.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: nota sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 30 (VIII), 95-145.
- Rubin, G. (1992). Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. En C. S. Vance (ed.), *Pleasure and danger: exploring female sexuality* (pp. 267-293). Londres, Inglaterra: Pandora.
- Sandfort, T. G. M., Melendez, R. M. y Diaz, R. M. (2007). Gender nonconformity, homophobia and mental distress in latino gay and bisexual men. *Journal of Sex Research*, 44 (2), 181-189.
- Schwartz, P. (2007). The social construction of heterosexuality. En M. Kimmel (ed.), *The sexual self, the construction of sexual scripts*. Tennessee, Estados Unidos: Vanderbilt University Press.

- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 93-107.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tena Guerrero, O. (2007). Problemas afectivos relacionados con la pérdida, disminución y riesgo de pérdida del empleo en varones. En M. L. Jiménez Guzmán y O. Tena Guerrero (ed.), *Reflexiones sobre "masculinidad" y empleo* (pp. 357-375). México: CRIM-UNAM.
- Uribe, R. y Arce, A. (2005). Subiendo escalones: reflexiones a partir del trabajo grupal con adolescentes gay. *Subjetividad y Género. Revista de Psicología de la UAM-X*, VII (enero), 137-149.
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vries, B. de (2015). Stigma and LGBT aging: negative and positive marginality. En N. A. Orel y C. A. Fruhauf (eds.), *The lives of LGBT older adults: understanding challenges and resilience* (pp. 55-71). Washington DC, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Warner, M. (1993). Introduction. En M. Warner (ed.), *Fear of a queer planet: queer politics and social theory* (pp. vi-xxxi). Minnesota, Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151.
- Wetherell, M. (2010). The field of identity studies. En M. Wetherell y C. T. Mohanty (eds.), *The Sage Handbook of Identities* (pp. 1-27). Londres, Inglaterra: Sage.
- Wetherell, M. y Edley, N. (2014). A discursive psychological framework for analyzing men and masculinities. *Psychology of Men and Masculinity*, 15 (4), 355-364.
- Whittier, D. K. y Melendez, R. (2007). Sexual scripting and self-process: intersubjectivity among gay men. En M. Kimmel (ed.), *The sexual self, the construction of sexual scripts* (pp. 191-208). Tennessee, Estados Unidos: Vanderbilt Press.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona, España: Egales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaría Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretaría Administrativa*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
María Teresa Brindis Pérez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Ejecutiva*
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Sexualidades y géneros imaginados: educación, políticas e identidades LGBT*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 23 de marzo de 2018.