

Educación, escuela y construcción de la sexualidad en grupos indígenas[♦]

Eduardo Aguado López*
Rosario Rogel Salazar**

En todos los dominios de la vida, tanto en la parte 'desarrollada' como en la 'no desarrollada' del mundo, los seres humanos están en vías de liquidar las antiguas significaciones y, tal vez, de crear otras nuevas. Nuestro papel consiste en demoler las ilusiones ideológicas que dificultan esta creación.

Cornelius Castoriadis (1975)

Sinopsis

Este trabajo analiza la construcción de la identidad e imaginario sexual a través de la aplicación de dos mil ejercicios de competencias básicas, aplicados a niños de sexto grado de primaria de la región mazahua del estado de México. En dichos ejercicios, los niños escribieron y narraron sus concepciones acerca de: ¿cómo conciben la violación? ¿cuáles son las condiciones 'exigidas' para que una acción sea considerada violación? Ante una agresión sexual ¿cómo 'distribuyen' la culpa ante el 'agresor(a)' y 'agredido(a)'? ¿cómo se distribuyen 'derechos' y 'responsabilidades' entre hombres y mujeres? ¿cómo se asigna y 'maneja' la culpa? Paralelo a ello, se realizaron diversos grupos de discusión con maestros, autoridades y alumnos, en torno a los contenidos axiológicos –respecto a sexualidad– incluidos en los libros de sexto grado de primaria. Este trabajo deriva de la investigación Federalismo y descentralización de la educación en México financiada por la Fundación Ford, bajo la coordinación general de Carlos Ornelas y desarrollada en diez entidades de la República Mexicana; en cuyo marco se aplicaron 20 mil ejercicios de competencias sobre valores, salud, comunicación y uso funcional de las matemáticas, así como 150 grupos de discusión con diversos actores involucrados en el proceso educativo.

Términos clave: <Investigación sobre el terreno> <sexualidad> <escuelas primarias> <escuelas rurales> <valores> <actitud del alumno> <influencia de la comunidad> <papel de la familia> <México>

[♦] Se agradece la colaboración de Graciela Baca Zapata y Lissa I. Ortega Bonillo, en el levantamiento, procesamiento y análisis de información.

* Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, eal@uaemex.mx

** Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, rrs@uaemex.mx

Abstract

This paper analyses the construction of identity and sexual imaginary through the application of two thousand basic competences exercises on sixth grade elementary school children of the Mazahua region in the state of Mexico. In those exercises, the children wrote and narrated their conceptions regarding the following questions: How do they conceive rape? What are the 'demanded' conditions for an action to be considered rape? In view of a sexual aggression, how do they 'distribute' guilt in the presence of the aggressor and the assaulted one? How do they distribute 'rights' and 'responsibilities' between men and women? How is guilt assigned and 'handled'? Parallel to the exercises, various discussion groups with teachers, authorities and students were conducted around the axiological contents –regarding sexuality- included in the sixth grade elementary school books. This paper derives from the Ford Foundation financed research 'Federalism and decentralization of education in Mexico' under the general coordination of Carlos Ornelas and developed in ten entities of the Mexican Republic; in this setting, twenty thousand exercises on values competences, health, communication, and the functional use of Mathematics were applied, and there also took place 150 discussion groups with several leading people involved in the educational process.

Key terms: <Field research> <sexuality> <primary schools> <rural schools> <values> <student attitudes> <community influence> <family role> <Mexico>

1. La construcción de la sexualidad en grupos indígenas¹

1.1 Del constructivismo sociológico al imaginario social

Pese a que al hablar de constructivismo se hace referencia a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas heterogéneas que hacen difícil considerarlo un marco analítico unificado, es posible afirmar que –en general– parten del principio de que la realidad es una construcción social, institucionalizada y legítima.

En términos epistémicos el conocimiento no es resultado de una mera copia –o reflejo– de la realidad preexistente; sino de un proceso, dinámico e interactivo, a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos.

Al respecto, Berger y Luckman (1998) plantean que si la realidad es una construcción social, la sociología debe analizar los procesos que permiten dicha construcción y producción; es decir, la manera en que el ser social produce realidades que legitima como tales y que se vuelven independientes de sus propios creadores, pues:

¹ Versión realizada a partir de un trabajo más extenso presentado durante el “XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)” celebrado en Arequipa, Perú, en noviembre del 2003. Agradecemos los valiosos comentarios del dictaminador anónimo, mismas que contribuyeron a mejorar de forma sustancial este documento. De igual forma, reconocemos el inigualable apoyo en la elaboración de este trabajo de Graciela Baca Zapata quien se desempeña como auxiliar de investigación del proyecto “Federalización, calidad y desigualdad en la educación básica en el estado de México”.

[...] la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1998, p. 15).

Sin embargo, también aclaran que la función de la sociología no consiste en desenmascarar o revelar las ‘distorsiones’ que se producen socialmente. El interés es, en todo caso, *identificar-reconstruir* la forma en que las sociedades generan o producen aquello que denominan la ‘realidad’ de su vida cotidiana, envuelta de símbolos y significados. Pues para estos autores el hecho de que la realidad sea una construcción, no indica que no posea facticidad objetiva (construida por un significado subjetivo); es más bien dicha dualidad –facticidad objetiva y significado subjetivo– lo que la constituye una ‘realidad *sui generis*’.

Es en este contexto que surgen preguntas tales como: ¿Es posible, entonces, que los significados subjetivos se conviertan en facticidades objetivas?, ¿el hombre posee una naturaleza o ha construido la idea de naturaleza humana?, ¿el hombre es producto de las leyes de la naturaleza o es, precisamente, el ser social el que ha construido aquello que hoy conocemos como ser humano?, ¿el orden social es parte constitutiva de la naturaleza de toda organización social o es esa una idea que ha adquirido facticidad objetiva en las sociedades?, ¿el conocimiento es la representación conceptual de la realidad objetiva o es a partir de los conceptos-teorías con que se emprende la indagación que se construye la realidad?

En palabras de Berger y Luckman (1998, p.69), si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o, más sencillamente, que el hombre se produce a sí mismo; y lo que conocemos –ideas, instituciones, formas de organización, significaciones, jerarquías, etcétera–

existe solamente como producto de la actividad humana.

Al referirse al proceso de institucionalización, es decir, de objetivación y externalización del significado subjetivo y de la acción humana, Berger y Luckman (1998, p.76) afirman que las instituciones aparecen cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma: toda tipificación de esa clase es una institución.

Sin embargo, la institucionalización convierte la acción-producción humana en independiente a la propia acción social; donde las instituciones y las ideas legítimas que le permiten actuar aparecen como dadas, inalterables, naturales y evidentes por sí mismas. Así, el mundo institucional adquiere el carácter de realidad histórica y objetiva independiente del hombre, pero sólo es actividad humana objetivada –como lo es toda institución– es así que se presenta la paradoja de que el hombre sea capaz de producir un mundo de significaciones que se institucionalizan, para experimentarlo como algo distinto a su propia creación: *La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social* (Berger y Luckman, 1968, p.76). Sin embargo, ¿hasta qué punto un orden institucional –o cualquier sector de él– se aprehende como facticidad no humana? Queda así planteada la cuestión de la reificación de la realidad social, es decir, de las construcciones humanas como si fueran independientes del hombre (Berger y Luckman, 1968, p. 84 y 116).

Todo lo anterior se podría expresar de otra manera diciendo que: la reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana *como* si fueran algo distinto de los productos humanos; es decir, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz

de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia. El mundo reificado es, por definición, un mundo deshumanizado que el hombre experimenta como facticidad extraña. Claro está, que el factor decisivo es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social –aun objetivado– fue hecho por los hombres, y que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo. En resumen, la reificación, no permite al hombre reconocer sus propias obras y, en consecuencia, impide imaginar –más allá del cliché– que la historia es una construcción humana y, por consiguiente, puede rehacerse, modificarse, repensarse.

La propuesta de Berger y Luckman (1998), adquiere mayor profundidad en los planteamientos de Castoriadis acerca del imaginario social, entendido como constructor y configurador de realidad (al respecto véase Castoriadis, 1975). A decir de Carretero (s/f) Castoriadis mostró cómo lo real no se identifica ingenuamente con lo material, enseñándonos que aquello asumido como realidad por una determinada sociedad responde a un proceso de institucionalización de ciertas significaciones imaginarias. De este modo, Castoriadis pone en entredicho la existencia de una realidad objetiva preconstituida al margen de un imaginario social, porque éste es el que verdaderamente otorga una decisiva significación e inteligibilidad a la realidad. Esta propuesta permite poner al descubierto, cómo aquello aceptado como evidencia social incuestionable, como certeza ontológica inquebrantable, descansa en última instancia en una configuración siempre sustentada sobre un imaginario social.

Partir del imaginario social nos permite problematizar todo programa de absolutización de la verdad y, consiguientemente, nos abre a un enriquecedor pluralismo epistemológico. La realidad de las costumbres, de las leyes de la naturaleza, de

las prácticas sexuales, aparecía concebida como realidad en tanto se concebía desde el punto de vista de materialidad y objetividad, sin reconocer el papel del imaginario social. La problematización y la posibilidad de superar esa visión inicia cuando se reconoce el carácter históricamente creado de la institución: de la ley, el *nomos*, la costumbre, el orden, la organización. En *La constitución imaginaria de la sociedad*, Castoriadis (1975) establece que:

“lo social es lo que somos todos y lo que no es nadie, lo que jamás está ausente y casi jamás presente como tal, un no-ser más real que todo ser, aquello en lo cual estamos sumergidos, pero que jamás podemos aprehender ‘en persona’ [...] Es lo que no puede presentarse más que en y por la institución, pero que siempre es infinitamente más que institución, puesto que es, paradójicamente, a la vez lo que llena la institución, lo que se deja formar por ella, lo que sobredetermina constantemente su funcionamiento y lo que, a fin de cuentas, la fundamenta: la crea, la mantiene en existencia, la altera, la destruye (Castoriadis, 1975).

Lo anterior, le permite afirmar que lo que mantiene a una sociedad unida es su institución; es decir, el complejo total de sus instituciones particulares. A ello es a lo que denomina: la institución de la sociedad como un todo, entendiendo institución en un sentido amplio y radical: normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particular que le da la sociedad considerada (Castoriadis, 1975).

En este sentido, la institución de la sociedad es lo que determina aquello que es ‘real’ y aquello que no lo es; es decir, lo que tiene un sentido y lo que carece de él. Por ello, cualquier planteamiento

que busque trascender los bordes fijados de la razón, la objetivación y la neutralidad, debe estar en posibilidad de trastocar el pensamiento heredado de la ilustración.

El trastocamiento, la desconstrucción, la problematización dan la posibilidad de reconocimiento de la diferencia y del ‘otro’ como distinto pero igual, como diferente pero legítimo; es esto lo que permite reconocer el significado de las prácticas sociales como construcciones sociales que derivan en imaginarios instituidos.

1.2 De la construcción sociológica al imaginario social de la sexualidad

Si tomamos en consideración que, a juicio de Castoriadis (1981, p. 68), el imaginario social es lo que mantiene unida a una sociedad, le otorga singularidad y la diferencia de otras sociedades –e incluso de la misma– en diferentes épocas; entonces podemos afirmar que la forma en que se concibe, se practica, se institucionaliza la sexualidad es, también, parte del imaginario:

Esta red de significados es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginario sociales, las cuales son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella y, por así decirlo, la animan. (Castoriadis, 1975).

Tales significaciones imaginario-sociales son, por ejemplo: el rol del hombre y la mujer en la relación afectiva y en la relación sexual. La virtud, el pecado, el tabú respecto a la sexualidad son significaciones imaginarias que permiten que las acciones –a través de las cuales hombres y mujeres regulan su conducta– adquieran sentido.

El sustrato del imaginario respecto a la sexualidad se encuentra en las características anatómicas y biológicas que permiten que –al asumir sus respectivos roles respecto al sexo, tanto hombres y mujeres– en un momento y tiempo específicos les permita ser precisamente lo que son.

La identidad, la práctica y la costumbre en materia de sexualidad son significaciones imaginarias en tanto no tienen que ver con las llamadas referencias a lo racional, a los elementos de lo real, o a la mistificación del sustrato 'natural'. Sin embargo, la construcción de la institución imaginaria permite que dicha cosmovisión sea instituida, legitimada y, en consecuencia, compartida por una colectividad impersonal y anónima –factores que no permiten reconocerlas como creaciones humanas–. Las costumbres instituidas se trasladan a la esfera de la vida cotidiana que, a decir de Castro (2001), es la esfera donde el hombre constituye su subjetividad y la identidad social. La conversión-objetivación-naturalización de las ideas en: normas, valores, lenguajes; adquieren su mayor imposición al encarnar en formas y métodos tanto para hacer frente a las cosas, como para hacer las cosas. Octavio Paz, lo expresa de la siguiente forma:

“Del mismo modo que la sociedad inventa sillas, arados, locomotoras y ametralladoras, inventa formas sociales que son organizaciones, estructuras de relación, producción, distribución, es decir, formas de solidaridad. La sociedad se inventa a sí misma al crear sus instituciones. Instituir significa fundar y la sociedad se funda a sí misma cada vez que se instituye como cultura. Éste es uno de los fenómenos más sorprendentes: el hombre, los hombres juntos, se fundan a sí mismos a través de sus instituciones. O sea: los hombres se instituyen a través de sus culturas y se convierten en estados, naciones, familias, tribus” (Paz, 1984, p. 70).

El imaginario instituido en las prácticas sexuales (roles, culpas, formas de hacer legítimas) al naturalizarse, es decir, al institucionalizarse –y dejar de ser reconocido por sus propios creadores como creaciones-inveniones humanas– permiten legitimar las diferencias e instrumentar la exclusión-desvalorización para todos aquellos que no respetan la norma: simple encarnación de las leyes naturales.

Al no reconocer que tanto los valores y las costumbres como creaciones humanas, no es posible establecer contacto con otra cultura mediante un trato como iguales. Esto es lo que permite comprender que las prácticas de una cultura –al igual que las de otras– también son construcciones; como la jerarquía que permite dotar de mayor valor a una práctica sobre otra, cuando simplemente tienen implicaciones diferentes con las que es posible estar o no de acuerdo.

¿Por qué la identificación de una cultura o de ciertas costumbres debe ser considerada inferior o superior, conservadora o perjudicial? No es difícil reconocer que la exclusión es un fenómeno más universal de lo que suele admitirse. A decir de Castoriadis (1975) la aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro, y la de excluir al otro sin desvalorizarlo y sin odiarlo, parece ser universal.

En México, la sexualidad se encuentra fuertemente cargada de significaciones morales y religiosas, con marcadas diferencias de género. Dichas significaciones han sido construidas durante siglos de relaciones sociales y políticas. En la cultura mexicana, la construcción social de la sexualidad no es homogénea y, en general, los significados construidos obedecen a densos sistemas morales tanto religiosos como seculares. Dichas significaciones han atribuido roles perfectamente diferenciados por género. Es claro, que la sexualidad no sólo es instituida, sino también instituyente, es decir, cuestionada, interpelada y reconstruida²

² Según una encuesta de la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS-OMS), en la ciudad de México la edad promedio de la primera relación sexual es 15.8 años para los hombres, y 17 para las mujeres. Adicionalmente, según investigaciones al respecto, 15% de los nacimientos anuales proviene de jóvenes menores de 20 años (citado por Amuchástegui, 1996).

Si reconocemos que el imaginario es una construcción social que se instituye y legitima, la sexualidad emerge como ámbito de investigación central ya que busca interrogarse sobre la constitución de significados en una sociedad o cultura. Las culturas buscan legitimar sus imaginarios al presentar posiciones esencialistas respecto a la sexualidad, es decir, al suponer, que dichas prácticas constituyen una cualidad inherente a la identidad de los sujetos, es decir, que sólo expresa, la conducta esencial y adecuada.

Bajo una postura constructivista, el sujeto desempeña un papel central en la generación de su propia realidad, que siempre es social. La sexualidad genera un rol del género masculino y femenino, son atributos del varón la seguridad, la exterioridad, la formación para el trabajo, mientras los atributos asociados a la visión femenina tradicional, son la feminidad, el amor maternal, entre otros.

Un ejemplo, que permite ilustrar la idea de que la sexualidad es una construcción social es la distinción que hacemos entre el 'derecho de pernada' y la 'violación'. En la edad media y durante los siglos xviii y xix en América Latina, en algunos lugares se consideraba que el 'amo' –señor feudal en la edad media o hacendado en el siglo xix– tenía el derecho de sostener relaciones sexuales con la las hijas 'vírgenes' de los siervos o peones. El 'derecho de pernada' era uso y costumbre en determinados lugares y momentos de la edad media, siendo simple forzamiento, abuso o violación, visto desde la cultura y valores de la llamada modernidad. El que este tipo de actos sean considerados 'derecho' o 'violación' depende de los símbolos y significados que lo envuelven, puesto que en algunos tiempos no era considerado ilegal. Entre la admisión del rito y la resistencia a la violación transcurren varios siglos: los que necesitan a menudo los hombres para desprenderse de la cárcel de su imaginario social, fruto último –o primero, según se mire– de sus

condiciones de producción y existencia (Barros, 1991).³

Al igual, si recorremos el derecho que han tenido hombres y mujeres, pero principalmente las mujeres, al erotismo, el disfrute y el placer, puede reconocerse que, como dijera Lagarde (1990, p. 186): el erotismo es el espacio vital reservado a un grupo menor de mujeres ubicadas en el lado negativo del cosmos, en el mal, y son consideradas por su definición esencial erótica como malas mujeres, se trata de las putas.

Si bien se acepta que la sexualidad humana es una construcción, es importante identificar la forma como se concibe, es decir, la forma en que busca instituirse, ya que puede estar muy distante de la forma instituida. El punto central es si se considera como parte constitutiva –integral– de la salud y los factores que cada, grupo social supone, deben formarla.

La OMS parte del concepto de 'salud integral', entendido como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades. Este enfoque dimensiona la condición humana, se proyecta y dinamiza mediante las estrategias de atención primaria de salud consolidadas en Alma-Ata. En ellas adquieren relevancia los aspectos de promoción y prevención, poniéndose de relieve la calidad de la vida. En la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud se considera que la buena salud es una dimensión importante de la calidad de la vida. Se señala que la promoción se centra en alcanzar la equidad y la igualdad de oportunidades, utilizando los

³ Según Boureau (1995), no existió el 'derecho de pernada' en virtud del cual el señor podía compartir el lecho de la sierva recién casada en su primera noche de bodas y que el esposo podía rescatar mediante pago si el señor consentía. Se trató de un mito del cual hay escasas referencias documentales en la Edad Media y que fue construido en sus aspectos fundamentales en el siglo xix.

recursos que permitan que toda la población utilice los medios necesarios para desarrollar al máximo su salud potencial. Se destaca la significación del estilo de vida en la salud, planteando que esta se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana. Asimismo, se asigna gran valor a los cuidados que cada persona pueda dispensarse a sí misma y a los demás, así como a la capacidad de tomar decisiones y de asegurar que la sociedad en que uno viva ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud. (OMS, 1978 y 1986, citado en Cerruti, 1993). Por su parte, la sexualidad humana se define como una "forma de expresión integral de los seres humanos, vinculada a los procesos biológicos, psicológicos y sociales del sexo" (Mace, 1975, citado en Cerruti, 1993).

Es importante destacar los aspectos cualitativos que confieren matices muy específicos al fenómeno de la sexualidad humana, haciéndolo único e intransferible a otras especies:

- Placentero: contribuye al bienestar individual, al enriquecimiento de la personalidad y al desarrollo del vínculo con los otros.
- Afectivo: la capacidad de amar constituye un componente eminentemente humano y es un elemento sustantivo en la trascendencia del vínculo.
- Comunicacional: es la forma de comunicación de mayor profundidad entre los seres humanos.
- Creativo: como fuente de expresión integral de las personas, potencia la capacidad de creación, en la que intervienen elementos estéticos y lúdicos.
- Ético: se define a partir de una dialéctica de valores sustentada en los derechos humanos.
- Procreativo: esta posibilidad se destaca como el logro extraordinario de dos personas que consciente, libremente y con responsabilidad

compartida asumen la creación de un nuevo ser (Cerruti, 1993).

En este sentido, es difícil dejar de considerar a la sexualidad como un aspecto inherente a las personas durante todo el transcurso de su vida, desde el momento de la concepción hasta la muerte. Puede enfatizarse el aspecto, nada despreciable, de placer o bienestar, pero es difícil dejar de considerar que la forma en que lo aborda el hombre o la mujer, tendrán fuertes repercusiones en los diversos ámbitos de su vida. Si se sigue, bajo esta línea entonces declaramos a la sexualidad, como un derecho del ser humano individual para realizarla de la forma en que considere conveniente, de acuerdo a las costumbres imperantes en una sociedad dada. Por ello, un Comité de Expertos de la oms, reunido en Ginebra en 1974, se plantea la sexualidad como "la integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por medios que sean positivamente enriquecedores y que potencien la personalidad, la comunicación y el amor" (OMS, 1975, citado por Cerruti, 1993). Así no puede entenderse la salud, sin un desarrollo pleno de la sexualidad.

Así, Ivonne Szasz señala que la sexualidad designa ciertos comportamientos, prácticas y hábitos que involucran al cuerpo, pero también designa relaciones sociales, conjuntos de ideas, moralidades, discursos y significados que las sociedades y sus instituciones construyen en torno a los deseos eróticos y prácticas sexuales. (Szasz, 1989, p. 11).

2. Los resultados

2.1 Los valores y la sexualidad en los libros de texto gratuito de educación básica

El ser humano desde los primeros años de vida comienza un constante aprendizaje del mundo que lo rodea y los progenitores se constituyen en los transmisores de los valores. Se establecen las

diferencias entre géneros las cuales no sólo se remiten a las características fisiológicas, sino a la asignación de una identidad genérica que los clasifica en masculino o femenino. Dicha identidad se constituye en un patrón que regula las funciones, relaciones, acciones, juegos, discursos y representaciones de los atributos de los hombres y mujeres y de la forma en que se asume la sexualidad como un estilo de vida y socialización.

La Secretaría de Educación Pública lo plantea de la siguiente manera:

Desde la infancia, cada uno de nosotros desarrolla rasgos de su manera de ser que lo distinguen de los demás, pero no es sino a lo largo de la adolescencia cuando esos rasgos se van definiendo con más fuerza y claridad. Gradualmente decidimos nuestras preferencias sobre lo que nos parece atractivo y valioso o bien nuestro rechazo a lo que consideramos ofensivo y desagradable. Nuestras ideas, creencias y valores se van precisando y empezamos a pensar con mayor realismo en el futuro que queremos como personas. Se está formando nuestra identidad, es decir, lo que nos caracterizará como individuos. Aunque en la edad adulta maduramos y cambiamos, también conservamos a lo largo de la vida muchas características que adquirimos en la adolescencia. (SEP, 2003, p. 120)

El libro de sexto grado de educación básica en el apartado referente al desarrollo humano hace referencia a la construcción de la identidad la cual inicia desde la infancia y prosigue durante la adolescencia e involucra un aprendizaje permanente acerca de los valores y creencias que van moldeando la personalidad de los individuos. Dicho conocimiento engloba la definición y representación de la sexualidad, lo que conlleva a precisar que la institución educativa coadyuva en el proceso de socialización y formación de la identidad de género a través de los materiales didácticos, las imágenes, los

discursos, los mensajes verbales y no verbales están implícitos los valores sociales y culturales que son valorados por un grupo.

La identidad de género define el grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Es el marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un auto concepto y a comportarse socialmente en relación con la percepción de su propio sexo y género. (Giraldo, 2001) La entidad de género determina la forma en que las personas experimentan su género y contribuye al sentido de identidad, singularidad y pertenencia.

Las diferencias que se establecen entre hombre y mujeres no sólo se remiten a lo biológico, es decir, a los órganos sexuales, sino que se remite a una construcción sociocultural que define la identidad de género, es decir, la asignación de roles y funciones que desempeñan los niños y las niñas a través de un conjunto de prácticas, acciones y relaciones donde se adquieren los patrones en relación con la percepción del propio sexo y género. La identidad genérica se adquiere a través del proceso de socialización.

El proceso por el cual un individuo adquiere las pautas de conducta probadas por el grupo cultural se llama socialización. Es la socialización social y la adquisición de las pautas de conducta sexual y de conducta masculina o femenina, de acuerdo con los patrones aceptados y aprobados por el grupo o subgrupo cultural al que se pertenece. (Giraldo, 2001)

Hombres y mujeres a través del proceso de socialización aprenden a desempeñar los roles y los patrones del género al que pertenecen. Nuestra cultura occidental se vincula lo masculino con valentía, fortaleza, virilidad, agresivo y lo libre; mientras que a la mujer se le ha asignado un papel de sumisión, suavidad, pasividad, virginal y maternal.

Identidad es una construcción simbólica que se hace de los grupos humanos a partir de los rasgos que tienen o a los cuales se les asigna un valor diferencial y característico frente a otros grupos, estos rasgos permiten que se los reconozca mutuamente y se les entienda como diferentes particulares. (Tuñón y Ortega, 2003)

Las instituciones sociales como la familia y el sistema educativo desempeñan un papel fundamental en la formación de la identidad de género, la transmisión y aceptación de los valores sociales en particular los que están orientados hacia la sexualidad ya que con los patrones que orientan las acciones y las relaciones entre hombres y mujeres, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, la convivencia en el aula de clases, las lecturas, los juegos, los libros y los materiales didácticos se tiene acceso al conocimiento y socialización de las pautas de conducta y comportamiento.

El aula y los espacios educativos se constituyen en el terreno de debate acerca de la pertenencia o no de abordar temas de sexualidad, enfermedades de transmisión sexual, uso de métodos de planificación familiar, entre otros. Dichos temas han puesto al descubierto la necesidad de difundir el acceso a la información libre y sin censura, pero también han desembocado en la crítica y restricción por Asociaciones de Padres y organizaciones conservadoras (Pro Vida, Unión Nacional de Padres de Familia –unpf–) por considerar que los temas abordados en los libros de texto atentan contra la mora y los valores sociales y pugnan porque la educación sexual en las aulas fuera una materia optativa ya que, argumentaron, que la educación sexual es responsabilidad exclusiva de los padres de familia y no del Estado.

El 13 de julio de 1993 se hizo una adición a la Ley General de Educación, en la planificación familiar pasó a formar parte de las prioridades en la formación de las nuevas generaciones:

Capítulo 1, artículo 7º, fracción x: “Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación, la planeación familiar y paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad, así como propiciar el rechazo a los vicios”

Dentro de este marco, el plan y programas de estudio de educación básica primaria han enfocado la formación sexual de los niños en la relación responsable con el medio natural, la preservación de la salud y el bienestar, la equilibrada aplicación de las ciencias y su impacto social para prevenirse de enfermedades y riesgos, el conocimiento de los caracteres anatómicos y fisiológicos del organismo humano y la reflexión sobre procesos y efectos de la maduración sexual.

Los valores, en particular los orientados hacia la definición y significado de la sexualidad, se encuentran plasmados en nuestro entorno y su enseñanza en el nivel escolar les imprime otra dimensión, cuando se transmite a través de un programa de estudio definido experimenta una transformación y, seguramente una orientación matizada y seleccionada.

Es importante que las relaciones sexuales estén basadas en el respeto a uno mismo y a los demás, así como en una actitud amorosa, respetuosa y solidaria para con la pareja. Toda relación sexual, pero especialmente la primera, es un acontecimiento muy importante para cada persona y es algo que se recuerda siempre. Por eso, en tanto la pareja tenga mayor madurez, así como mejores condiciones de comunicación y metas compartidas, mejor será su experiencia y mayores sus posibilidades de desarrollar una vida sexual sana y plena. Dada la importancia que tiene esta decisión, se debe posponer la primera relación sexual hasta la etapa adulta, cuando se está más preparado, física y emocionalmente, y se

tiene la capacidad para afrontar las consecuencias con responsabilidad. Por ello, no hay ninguna necesidad de apresurarse. (SEP, 2003: 131)

En el libro de sexto grado de primaria editado por la Secretaría de Educación Pública se aborda los siguientes temas respecto al conocimiento y aprendizaje respecto a la sexualidad humana:

Bloque III ¿Cómo somos?

Lección 17 ¿Cómo crecemos y nos desarrollamos?

Lección 18 Los cambios del cuerpo en la adolescencia

Lección 19 El camino hacia la edad adulta

Lección 20 La reproducción humana

Lección 21 La herencia biológica

Lección 22 El cuerpo humano funciona como un todo

Lección 23 La cultura de la prevención

Lección 24 Historia de una vida

2.2 La actitud hacia la sexualidad en una región indígena mazahua

Actitud hacia la sexualidad se define como el conjunto de ideas, creencias y valores que son compartidos por determinado grupo social y funciona como un mapa cognitivo que orienta la definición, significación y representación de la sexualidad.

El objetivo es explorar el conocimiento que los estudiantes de sexto grado de primaria poseen respecto al tema. Se procede a exponer los resultados por región y sexo haciendo referencia a las implicaciones (sociales y culturales) que tiene conocer o carecer de diversos referentes sobre sexualidad con base en la aplicación 2000 ejercicios de competencia aplicados a los alumnos de sexto grado.

Los resultados que se presentan en los siguientes apartados están estructurados tanto por

región (i, ii, iii, iv y v) y sexo (masculino y femenino) la finalidad es tener un panorama acerca de la percepción y opinión de los estudiantes de sexto año de primaria respecto a la sexualidad. Para ello se eligieron como variables la condición socioeconómica (región) y el género.

Para construir una aproximación acerca de los valores en torno a la educación sexual de los maestros, padres de familia y estudiantes de sexto grado de primaria se hizo uso de los resultados obtenidos de los ejercicios de competencia como parte del proyecto “El federalismo y la descentralización de la educación” y de los grupos de discusión. Los ejercicios de competencia están constituidos por cuatro ejes temáticos o dominios: trabajo socialmente productivo, comunicación, uso funcional de las matemáticas y salud; mismos que se dividen en subdominios. Los resultados que se presentan en este artículo corresponden al dominio de Salud –en particular la actitud hacia la sexualidad– cuyo objetivo es identificar los valores que poseen los maestros, padres de familia y alumnos respecto a dicho tema y a su enseñanza desde el nivel básico.

2.1.1 ¿Qué es una violación?

La primera pregunta del ejercicio de competencias aplicado a los estudiantes de sexto grado, decía ¿Explica con tus propias palabras que es una violación?, Entendiéndose como violación la acción de obligar a una persona con amenazas o violencia a tener relaciones sexuales u otra idea similar.

La investigación buscó, en una forma del análisis, cuantificar las respuestas definidas como correctas, semi-correctas e incorrectas, clasificando las siguientes respuestas como correctas: “Es tener relaciones sexuales a la fuerza”, “Cuando una persona hace que otra tenga relaciones sexuales a la fuerza”, “Es cuando abusan sexualmente de una persona, sea hombre u mujer, aunque ellos no lo

quieran”. Se calificó como semi-correcto las siguientes respuestas, en tanto que entendían y lograban expresar la idea, pero introducían otra idea no del todo correcta o incompleta: “Es cuando una persona abusa de una persona a la fuerza y si es mujer tiene hijos”, “Cuando violan a una persona adulta”, “Es cuando un hombre abusa de una mujer”. Se clasificaron de forma incorrecta respuestas tales como: “Es cuando la mujer va sola por la oscuridad y el hombre le gusta y la agarra y entonces hacen el sexo, pero aunque la mujer quiera”, “Es cuando agarran a las niñas y las meten a su casa”, “Que la secuestran”, “Es cuando uno tiene relaciones”.

El 32.4% definió de manera correcta lo que es una violación, el 39.2% tuvo una respuesta semi-correcta y el 28.5% tuvo una respuesta incorrecta. Sin embargo, cuál es la distribución por sexo y región:

En la región i (urbana relativamente desarrollada) el 55.5% contestó correctamente, 30.5% semi-correcto y 14% incorrecto. La región ii (urbana marginada) el 37.5% contestó correctamente, el 43.5% semi-correcto y 19% incorrecto. La región iii (rural relativamente desarrollada) 14% correcto, el 56% semi-correcto y 30% incorrecto. La región iv (rural marginada) el 31.2% correcto, el 46.5% semi-correcto y 22.4% incorrecto. La región v (Indígena) 23.5% correcto, 20.5% semi-correcto y 56% incorrecto.

Los resultados son más que sorprendentes. Si se partiera del hecho de que la información correcta permite que ejerzamos de forma más independiente y libre nuestra sexualidad y aceptáramos que la forma en que se calificaron las respuestas no mantiene sesgos significativos,⁴ es

⁴ Es conveniente mencionar que en el proceso de codificación-calificación de los ejercicios de competencias, se capacitó a estudiantes de 3er semestre de licenciatura que estudiaban para profesores normalistas. El grupo fue previamente capacitado y se realizaron diversos ejercicios

sorprendente que más de la mitad (56%) de los estudiantes de sexto grado de la región indígena mazahua no contestaran correctamente acerca de ¿Qué es una violación?, Mientras que los estudiantes del mismo grado de regiones urbanas relativamente desarrolladas tienen como respuestas incorrectas sólo el 14% –lo denominado correcto es lo instituido, independientemente de que estemos de acuerdo o de que la consideremos legítimo–. Significa, simplemente la identificación de la forma en que se han apropiado los diferentes grupos y espacios de los sentidos y significados sociales. Es decir, por cada estudiante que definió de forma incorrecta la violación, lo hicieron cuatro estudiantes de la zona indígena mazahua. La desigualdad en la distribución social del conocimiento es de envergadura, bajo cualquier ámbito de análisis.

Por otro lado, si identificamos la percepción sobre la violación considerando el sexo de los estudiantes de sexto grado de primaria, encontramos lo siguiente: el 31.3% de los hombres definió correctamente la pregunta, 37.8% tuvo una respuesta semi-correcta, 30.9% respuesta incorrecta. El 33.3% de las mujeres obtuvo respuesta correcta, 40.4% respuesta semi-correcta y 26.3% respuesta incorrecta.

Dicho de otra forma, el 69.1% de los hombres tuvo una respuesta correcta o semi-correcta, mientras que en el sexo femenino dicha proporción ascendió a 73.7%. Entonces, el factor de diferencia es la proporción de respuestas incorrectas: 30.9% para los varones y una proporción menor para las mujeres: 26.3%. Si bien, pareciera entendible que una mayor proporción de mujeres tenga conocimiento de la respuesta correcta que los hombres y en

que permitieron reducir significativamente el margen de error en la calificación. Asimismo, los estudiantes calificadoros no sabían a que región correspondían los exámenes y a que grupo social. Se trabajó con ellos basándose en códigos y hasta el final conocieron la relación entre código, municipio y grupos social.

consecuencia una menor proporción de respuestas incorrectas, dado que es la mujer la principalmente afectada en este proceso, destaca que una cuarta parte de las mujeres hayan definido incorrectamente la acción de violar y en consecuencia de ser violado(a).

Con el fin de hacer más comprensible el discurso narrativo de los alumnos ponemos algunos ejemplos de definiciones de lo qué es una violación de alumnas y alumnos de sexto grado de primaria: “Tocar los genitales de una niña o introducir el pene en la vagina de la mujer a la fuerza”, “Es cuando un hombre hace sexo con una mujer a la fuerza (mujer)”, “Es cuando un hombre agrede a una mujer obteniendo relaciones sexuales, sin que ella quiera obtener relaciones sexuales a eso se llama violación (mujer)”, “Es cuando una persona XY contrae relaciones a la fuerza con una persona XX (mujer)”, “Es un abuso sexual que es un delito físico y moral (hombre)”, “Cuando obligan a personas a tener relaciones sexuales (hombre)”, “Cuando obligan a personas a tener relaciones sexuales (hombre)”.

2.1.2 ¿Qué sucede con una persona que ha sido violada?

En la segunda pregunta en el ejercicio de competencias se aborda qué es lo que sucede con una persona que ha sido violada y se presentan tres opciones: a) debe recibir ayuda para llevar una vida normal, b) nunca podrá ser respetada y c) siempre se tendrá que esconder.

Lo aceptado e institucionalizado en la mayor parte de los grupos sociales del país, es que la persona que ha sido violada reciba ayuda para desarrollar una vida normal y al respecto el 88.1% de los alumnos de sexto grado se ubicó en esta opción, es decir, escogió aquella opción considerada como correcta. Lo incorrecto es que alguien que es agredido, en consecuencia, debe perder el respeto de los demás –nunca podrá ser respetada– o que siquiera se proponga que se tenga que ocultar, situaciones que

implicarían un castigo implícito y explícito por haber sido agredida sexualmente –siempre se tendrá que esconder–, escogiendo el 11.9% estas opciones.

Nuevamente la distribución regional es significativamente diferencial. La región i escogió la opción definida como correcta en 92% y 8% incorrecto. En la región ii, el 94.5% escogió la opción correcta y sólo 5.5% las incorrectas. La región iii mostró la siguiente distribución: 86% correcto y 14% incorrecto. La región iv: 91.2% correcto y 8.8% incorrecto y la región v (indígena) escogió en 77.5% la opción definida como correcta y 22.5% de los alumnos de sexto grado de esta región escogieron las opciones definidas como incorrectas, es decir, cerca de uno de cada cuatro consideró que la mujer que había sido violada, “nunca podrá ser respetada” o “siempre se tendrá que esconder”, lo que resulta una llamada de atención sobre dicha valoración.

Resalta que el género no sea un factor distintivo de la respuesta. En el caso de los hombres el 87.6% señala que la persona que ha sido violada debe recibir ayuda y sólo el 12.4% indica que no podrá ser respetada o que se tendrá que esconder. La distribución para las mujeres es proporcional en un 88.7% y 11.3% respectivamente.

Los estudiantes se constituyen en los principales actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los programas y contenidos temáticos promueven el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos, y favorecen que los niños desde edades tempranas tengan acceso a la información acerca de una gama de saberes desde español, matemáticas, historia nacional, el cuidado del medio ambiente y la educación sexual como elementos esenciales en el desarrollo integral, sin perder el contexto cultural y social en el que se ubican.

Con base en la información que se obtuvo en los grupos de discusión y de los comentarios y

opiniones de los estudiantes se identificó su aceptación de abordar los temas de educación sexual, algunos de ellos refieren que anteriormente sus padres ya habían platicado con ellos al respecto y destacan la importancia de valores como la confianza y el respeto. Consideran que la forma de abordar los temas de la sexualidad en la escuela es de otro modo, porque hay seriedad, respeto, claridad en la explicación de los profesores, confianza para resolver preguntas e inquietudes.

— *¿ustedes creen que es bueno que esas cosas se enseñen en la escuela o ustedes creen que es malo?*

— Yo digo que es bueno para ver cómo nos vamos desarrollando y cómo podemos auxiliarnos con nuestros padres, para tenerles confianza al respecto (Grupo de enfoque)

El conjunto de conocimientos, costumbres, hábitos, creencias y valores que los estudiantes de sexto grado de primaria poseen respecto a la sexualidad y su actitud a abordar determinados temas, está condicionado por el contexto social y cultural, el nivel de estudios de los padres, el acceso a la información, círculo de amigos, las actividades desarrolladas cotidianamente. A través de dicho conjunto de elementos se circunscribe la socialización del individuo y su comportamiento a tratar de forma “normal” o “anormal” determinados temas.

En determinados contextos sociales la enseñanza acerca de la sexualidad se inicia desde el núcleo familiar y promueve el conocimiento y exploración del cuerpo, bañarse con los padres, nombrar a los órganos sexuales por su nombre, participación de roles y actividades de ambos géneros y en su conjunto son factores determinantes para que el individuo asuma la sexualidad como parte de su desarrollo y tenga la capacidad de significarlo como algo natural y libre. Dicho contexto está vinculado al desarrollo de una sociedad, por ejemplo en el ámbito

urbano se promueve mayor libertad, equidad entre géneros, acceso a la información respecto a la salud sexual y reproductiva. A modo de ejemplificar se presenta el diálogo de una alumna que participo en el grupo de enfoque.

— *Este tipo de contenidos acerca de educación sexual, ¿lo habrían comentado antes con sus papás o hasta que llegaron a la escuela?*

— Yo, como mi mamá es enfermera tengo una gran oportunidad de preguntarle. Veo programas que nos hablan de la sexualidad, y ella me interesa. Y cuando tengo una pregunta, no solamente de eso, le digo “¿mamá qué es sexo oral? o cosas así. Me he dado cuenta, pero mi papá en cambio, me dice que estoy muy pequeña para hablar de eso, y yo no le hago caso, porque estoy en mi edad de conocer cómo es el desarrollo humano, porque antes, hasta para ellos era pecado ver como hacía el sexo un animal. (Grupo de enfoque)

En los grupos sociales ubicados en regiones rurales e indígenas, la sexualidad es algo que se remite a la intimidad del individuo y la socialización de sus integrantes, se rige por los usos y costumbres de la comunidad, por ejemplo la madre enseña a la hija las funciones y roles propios de su género como las labores domésticas y le transmite el conjunto de valores que definen a la mujer como la virginidad, maternidad, paciencia, sumisión y que en su fusión definirán el significado y representación de la sexualidad femenina. En el caso de los hombres se le confiere el desempeño de actividades del campo y se caracteriza por la masculinidad, fuerza, agresividad, control y poder de mando dentro del grupo social y familiar al que pertenece. Se constituyen en grupos sociales que se rigen por la cohesión de las costumbres y tradiciones, los hombres son los que estudian mientras las mujeres permanecen en casa, el acceso a la información es restringido, el uso de

métodos de planificación familiar es escaso por considerarlos como medios que obstruyen la vida.

Con base en los valores y creencias que son compartidos por un grupo social se construyen los significados de la sexualidad y la actitud para abordarlos, ya sea en el núcleo familiar o en el grupo de clases. Al respecto en el desarrollo de los grupos de enfoque se identifica a aquellos estudiantes a los que pueden abordar con facilidad el tema, porque en casa se han establecido los vínculos de comunicación, en detrimento de aquellos que al iniciar un tema sobre educación sexual provoca risas, comentarios entre amigos, burlas, incomodidad o silencio.

Algunos de los participantes refieren que en su grupo en profesor se negó a impartir la clase de sexualidad a algunos compañeros, porque empezaron a provocar el desorden entre sus compañeros (hombre) y tomaron el tema del desarrollo humano como burla, situación por el cual no se dio el tema.

El maestro empezó a darnos la clase diciendo que nos iba a dar un tema de Ciencias Naturales que era el desarrollo humano. Y después los niños lo tomaron como una burla. Y desde que los niños empezaron a reírse y a tomarlo como una burla, el maestro nos dijo que ya no iba a darnos ese tema, y tampoco no los dio. (Grupo de enfoque)

Es indiscutible que la educación sexual y su difusión son elementales en la educación básica como parte del derecho a la información, la salud y la educación, pero es importante considerar el conjunto de actitudes, comentarios y opiniones que se desencadenan en el aula de clases. Es común que los niños aludan al conjunto de valores que han adquirido a través del proceso de socialización.

En este contexto los docentes se convierten en una pieza fundamental para orientar y encauzar las actitudes y comentarios frente al grupo. Por lo tanto es esencial explorar la visión de los docentes respecto a la enseñanza de la sexualidad en el aula de clases.

Referencias

- Amuchástegui, Ana (1996), "El significado de la virginidad y la iniciación sexual: Un relato de investigación" en Szasz, Ivonne y Susana Lerner (eds.), *Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. El Colegio de México, México, pp. 137-172. También en: <http://www.hsph.harvard.edu/Organizations/healthnet/Spanish/course/sesion3/amucha.html>
- Barros, Carlos (1991), "Rito y violación: derecho de pernada en la baja edad media", comunicación presentada en *Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres*, Universidad de Santiago, Luján, Argentina, 28-29 de agosto, en: http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/pernada_castellano.htm#_ftnref73
- Berger, Peter y Thomas Luckman (1998) [1968], *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Boureau, Alain (1995), *Le droit de cuissag: la fabrication d'un mythe (XIIIe-XXe siècle)*, Albin Michel, Paris, Francia, 325 pp.
- Carretero Pasín, Enrique (s/f), *Crítica Ideológica e Imaginarios Sociales*, Papeles de Trabajo, Resumen de Tesis Doctoral, en <http://www.gceis.org/criticaideologica.htm>
- Carrizo, Luis (1998), *Cornelius Castoriadis (1922-1997). El Filósofo de la Imaginación Social*. Separata de la *Revista de Educación y Derechos Humanos (SERPAJ)*, Cuadernos para docentes, Noviembre 1998, en <http://www.magma-net.com.ar>
- Castoriadis, Cornelius (1975), *La institución imaginaria de la sociedad*, vols. 1 y 2, editorial Tusquets, Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1981), "Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto" en *Disorder and Order, proceedings of the Stanford International Symposium*, Paisley Livingstone (ed.), Stanford Literature Studies 1, Anma Libri, Saratoga.
- Castro, Graciela (2001), *Las relaciones interpersonales en el ciberespacio*. KAIROS - Año 5 núm. 8, 2º semestre 2001, ISSN 1514-9331, en: <http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/k8-d03.htm>
- Cerruti Basso, Stella (1993), "Salud y sexualidad desde una perspectiva de género" en E. Gómez (ed.) *Género, mujer y salud en las Américas*, Washington, DC, Organización Panamericana de la Salud, pp. 124-129. También en: <http://www.hsph.harvard.edu/Organizations/healthnet/Spanish/course/sesion1/saludsexual.html>
- Giraldo Neira, Octavio, (2002) *Nuestras sexualidades Sexología de género y la orientación sexual*. Litocenco, editores, Cali, Colombia.
- Lagarde, Marcela (1990) *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Facultad de Filosofía y Letras - Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México, México.
- Mace, D., Bannerman, R. y Burton, J (1975), *Las enseñanzas de sexualidad humana en las escuelas de formación de profesionales de la salud*, Organización Mundial de la Salud, Cuadernos de Salud Pública 57, pág. 9, Ginebra, Suiza.
- OMS, (1975), Organización Mundial de la Salud. *Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de la salud*, Serie de Informes Técnicos 572, Ginebra, Suiza.
- OMS, (1986), Organización Mundial de la Salud, Ministerio de Salud y Bienestar Social de Canadá y Asociación Canadiense de Salud Pública. *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*, noviembre de 1986, Ottawa, Canadá.

- OMS-UNICEF (1978), Organización Mundial de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Alma-Ata. Atención primaria de salud*. Serie Salud para Todos, Ginebra, Suiza.
- Paz, Octavio (1984), *Hombres en su siglo*, Seix Barral, Barcelona, España.
- SEP (2003), *Libro de texto gratuito de Ciencias Naturales para sexto de primaria*, México: Secretaría de Educación Pública, México.
- Tuñón Pablos, Esperanza y Ortega Canto, Judith (2003), *Representaciones genéricas de la sexualidad en adolescentes del sureste de México*. SIGOLFO (Sistema de Investigación del Golfo de México). <http://www.ecologia.edu.mx/sigolfo/evaluaci.htm> 19/02/03
- Szas, Ivonne y Lerner Susana (1998), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. El Colegio de México, México.