



CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER

LIBROS DE TEXTO, ¿DETESTO LA DIVERSIDAD?

Tesis que presenta

Bertha del Carmen Gonzalez Zarate

Para obtener el título de

Maestra en Estudios de Género

Director: Dr. Manuel Gil Anton

Lectora: Dra. Ana María Tepichín Valle

México D.F. Junio, 2012

Índice

I. ¿QUÉ ES LO QUE QUIERO INVESTIGAR?	4
1. CONTEXTO DEL PROBLEMA.....	4
2. UNA APROXIMACIÓN ESPECÍFICA.....	6
3. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
4. PREGUNTAS BÁSICAS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	9
5. ELEMENTOS INICIALES METODOLÓGICOS	12
II. ¿QUÉ SE SABE SOBRE EL TEMA?	15
1. EDUCACIÓN Y GÉNERO	16
2. EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD.....	18
3. CURRÍCULUM.....	21
4. SEXISMO.....	22
4.1 Sexismo en la escuela.....	22
4.2 Sexismo en libros de texto.....	23
5. HETEROSEXISMO O HETERONORMATIVIDAD.....	26
5.1 Heteronormatividad en la escuela	28
5.2 Heteronormatividad en los libros de texto.....	30
6. DIVERSIDAD SEXUAL	33
6.1 Diversidad sexual en la escuela.....	33
6.2 Diversidad sexual en libros de texto	34
7. PERSPECTIVAS, VETAS, AUSENCIAS.	35
III. PERSPECTIVA TEÓRICA.....	38
1. MIRADAS SOCIOLOGICAS CLÁSICAS SOBRE LA EDUCACIÓN	38
2. PROPUESTAS TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULUM.....	42
3. APROXIMACIONES TEÓRICAS GENERALES SOBRE LA SEXUALIDAD	46
3.1 Laqueur y la construcción social del sexo biológico	48
3.2 La sexualidad y el poder desde la visión de Foucault	49
3.3 El carácter relacional de la sexualidad.....	51
4. PERSPECTIVAS SOBRE LA RELACIÓN GÉNERO/SEXUALIDAD	53
4.1 Butler y la performatividad de género.....	56
5. REPRESENTACIONES SOCIALES (DE GÉNERO).....	59
6. ESTRUCTURA ANALÍTICA EMPLEADA EN LA TESIS	62
IV. LOS CAMINOS DEL ANÁLISIS... NO SON RECTILÍNEOS	66
1. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO	67
2. EL ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO.....	69
3. LA RUTA METODOLÓGICA EN EL “LIBRO DE LECTURAS. SEXTO GRADO”.....	70
3.1 Un acercamiento general.....	70
3.2 El resumen y la secuencia narrativa.....	71
3.3 Caracterización de los personajes.....	72

4. METODOLOGÍA PARA EL LIBRO “CIENCIAS NATURALES. SEXTO GRADO”	73
4.1 <i>El análisis de contenido sobre sexualidad y género</i>	74
4.1.1 Una mirada a la sexualidad.....	74
4.1.2 Las representaciones de género en el contenido general	75
4.2 <i>Género y sexualidad: la sorpresa de un recurso didáctico</i>	77
5. EL MÉTODO DE EXPLORACIÓN DEL LIBRO “FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. SEXTO GRADO”	78
V. ÉRASE UNA VEZ... EL “LIBRO DE LECTURAS. SEXTO GRADO”	79
1. ¿CÓMO ES EL “LIBRO DE LECTURAS. SEXTO GRADO”?	80
2. CÓMO SE FUE ARMANDO LA TRAMA... DEL ANÁLISIS	82
2.1 <i>Un acercamiento general</i>	82
2.2 <i>Resumen y secuencia narrativa</i>	83
2.3 <i>Caracterización de los personajes</i>	85
2.4 <i>Retratos femeninos y masculinos</i>	88
3. RUMBO A LA TIPOLOGÍA	90
4. DE LA EXPECTATIVA DICOTÓMICA HOMOGÉNEA, A LA INCIPIENTE DIVERSIDAD	91
5. ALGUNOS DATOS ADICIONALES	98
6. HALLAZGOS.....	100
VI. EL COCO ES A LA NIÑEZ LO QUE EL SEXO A LA ADOLESCENCIA, EL LIBRO “CIENCIAS NATURALES. SEXTO GRADO”	103
1. LAS SECCIONES OFRECEN PISTAS...	103
2. EL CAMINO RECORRIDO	105
2.1 <i>Una mirada a la sexualidad a través del análisis de contenido</i>	105
2.2 <i>Las representaciones de género a partir de múltiples referencias</i>	108
2.3 <i>Género y sexualidad: la sorpresa de un recurso didáctico</i>	113
3. LAS VETAS HALLADAS.....	118
3.1 <i>Sexualidad y reproducción desde la educación escolar</i>	118
3.2 <i>¿Cómo son las mujeres y los hombres en el libro?</i>	126
3.3 <i>Mi novio me insiste</i>	127
4. EN SÍNTESIS: BIOLOGÍA ES DESTINO	130
VII. EL LIBRO “FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. SEXTO GRADO”,	134
UNA SEXUALIDAD MÁS AMABLE	134
1. LAS SECCIONES DEL LIBRO	134
2. LA RESPUESTA METODOLÓGICA A LAS PECULIARIDADES DEL CORPUS.....	135
3. ¿QUÉ RELACIÓN HAY ENTRE LA SEXUALIDAD Y LAS SECCIONES DEL BLOQUE?	136
3.1 <i>¿Qué aspecto adquiere la sexualidad?</i>	137
4. ANÁLISIS DE REFERENCIAS A SUJETOS FEMENINOS Y MASCULINOS	140
4.1 <i>¿Cómo son las mujeres y los hombres en el libro?</i>	144
5. EN SÍNTESIS... SE VAN EMPUJANDO LAS LÍNEAS FRONTERIZAS	146
VIII. LO ESPERADO, LO INESPERADO... LO APRENDIDO Y LO QUE SIGUE...	147
BIBLIOGRAFÍA	154

I.

¿Qué es lo que quiero investigar?

1. Contexto del problema

Sobre todo en la infancia¹, a través de un complejo e incesante proceso de socialización (que, como afirmó Durkheim, hace posible la generación del *ser social* – del actor – a partir de un *ser biológico* que somos al nacer) se internalizan o interiorizan, se incorporan, y por ende se hacen propias y son consideradas naturales, universales y evidentes las normas, patrones de comportamiento, reglas y expectativas de un determinado orden social que a todo sujeto preexiste, donde coexiste e, incluso, habrá de subsistir cuando se haya ido. Ese orden o sistema social es a lo que la sociología llama, con precisión, sociedad, y no a una noción simple de agregado de individuos o integrantes de una comunidad.

Si socializar implica, por parte del actor que recibe la acción, interiorizar normas y procederes diversos considerados aceptables, resulta, a su vez, que la acción de las generaciones adultas sobre las jóvenes permite que la siguiente generación sea incorporada al orden social. Sin carecer de conflictos, este mecanismo bidireccional hace posible a la sociedad y le confiere niveles de estabilidad, entendida como relativa y dinámica su organización.

En este proceso intervienen muchas instituciones: la familia, el grupo de pares, las estructuras religiosas y tradiciones culturales; y sin duda, una entidad sobresaliente en los procesos de interiorización de normas en las sociedades actuales: la escuela. Este es un espacio social privilegiado, y con honda legitimidad, en que por medio de la acción educativa – socialización formal y programada – se procura la adaptación del individuo a la vida en una sociedad determinada.

¹ En el periodo que por convención internacional se conoce como infancia – hasta los 18 años – es cuando ocurre con mayor intensidad, si cabe, la socialización, pero este proceso no cesa a lo largo de la vida, ya sea como sujeto que es socializado, o como “socializador” de otros; no es infrecuente, tampoco, que se produzcan los dos fenómenos de manera convergente en periodos determinados de la vida.

En México, por mandato constitucional, niñas y niños conforman una audiencia obligatoria en el aula casi todo el año durante cinco días a la semana. Desde el preescolar hasta el posgrado, la matrícula nacional supera los 34 millones de estudiantes, muy cerca de un tercio de la población total². Ese es el porcentaje de las y los habitantes del país en contacto permanente con la institución escolar, al menos, 200 días hábiles al año. En este tiempo, parte de su formación consiste en la incorporación de representaciones de género – ya iniciada en la familia y, desde muy temprano, en la interacción social – que les son planteadas como socialmente aceptables, o bien, como las únicas posibles, operación que se replica, sin poder ser disociada de la construcción de las nociones de género, en materia de sexualidad.

Diversos estudios nacionales e internacionales (Ruiz y Vallejo, 1999; Wallis y Van Every, 2000; Delgado y Mata, 2003; Myerson et al, 2007; MacGillivray y Jennings, 2008) de los que se dará cuenta más adelante, indican que los modelos de género que se transmiten en la educación básica (primaria) suelen corresponder a rígidas dicotomías femenino/masculino que presentan a los sexos como opuestos y, a la vez, complementarios, con base en una diferenciación concebida como dimórfica –es decir, con base nítida en dos formas de anatomía sexual. Asimismo, se ha identificado que la representación de sexualidad predominante en la formación escolar se enfoca en el aspecto biológico de la misma, especialmente en la dimensión reproductiva (Camacho, 2009; Salcido, 2009; Hernández et al, 2011).

Desde esta visión, los rasgos conforme a los cuales se construye la dicotomía masculinidad/feminidad suelen ser: actividad/pasividad, racionalidad/emocionalidad, fortaleza/debilidad, autonomía/dependencia, ámbito público/ámbito doméstico, entre otras.

² En el ciclo escolar 2010-2011, el total de la matrícula era exactamente de 34,384,971 de los cuales 17,244,361 eran hombres, correspondiente al 50.15% y mujeres 17,140,610, es decir, el 49.85%. La suma total de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) alcanzó 25,666,451 alumnos, de los cuales, las mujeres fueron 12,620,902, es decir, el 49.17% y los hombres 13,045,549, el 50.83%.

En la primaria (nivel que se estudia en esta tesis), hay 14,887,845 alumnos, de los cuales 7,604,864 son hombres, es decir, 51.08% y 7,282,981 mujeres, o sea, 48.92%.

(“Principales cifras del ciclo escolar 2010-2011”, SEP, página web:

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf)

Esta clasificación corresponde a una visión occidentalizada de los géneros que en México podría identificarse más adecuadamente con un ámbito urbanizado y que implica, por supuesto, variaciones en función de dimensiones de clase, edad, estado civil, etc. A la perspectiva que estructura en estos términos las representaciones de género, la llamaré “tradicional” o “hegemónica”, pues considero que es la que prevalece en el ámbito cultural al que he hecho referencia.

Estas representaciones de sexualidad y género se refuerzan mutuamente, pues el centrar la primera en lo reproductivo genera que se le asocie exclusivamente con la heterosexualidad, resultado que también se sigue de construir la feminidad y la masculinidad como “naturalezas” complementarias.

2. Una aproximación específica

En esta investigación, dentro del amplio contorno de la socialización y los procesos educativos esbozado antes, el eje a considerar será la contribución específica de los *Libros de Texto Gratuitos* a estas construcciones sociales (género y sexualidad).

En la organización del sistema educativo nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es un actor central: es la entidad por medio de la cual el Poder Ejecutivo Federal establece los lineamientos generales que todas las escuelas deben seguir para ejercer su acción educativa. La SEP no sólo crea, aprueba y decide los planes de estudio para toda la educación básica sino que también define, a partir de 1959 con el proyecto conocido como “Plan de Once Años”, el empleo y la lectura obligatoria de los Libros de Texto Gratuito, apegados a los programas oficiales, que edita y distribuye en todos los planteles escolares de México³. Durante medio siglo, estos libros han sido materiales comunes para todas las generaciones de niños y niñas mexicanas.

Los libros de texto de primaria son una herramienta básica para la enseñanza en este nivel educativo. Sirven de apoyo a las y los docentes para tratar temas fundamentales en la

³ Desde su creación en 1959 hasta el 2011, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), ha publicado alrededor de 5,000 millones de libros (Zebadúa, 2011)

formación del alumnado, conduciendo el sentido que debe darse a los mismos. Son un material que tanto alumnas y alumnos, como sus familias, pueden utilizar como fuente de consulta o incluso de esparcimiento (Delgado y Mata, 2003).

Estos libros son un medio útil en la construcción de un sentido de identidad nacional y para unificar la enseñanza escolar: por ello, resultan ser un instrumento clave en la socialización de las y los niños conforme a determinados modelos de organización social que responden a un sistema de valores dominante (Ruiz y Vallejo, 1999). Son cruciales en la conformación de las y los futuros ciudadanos.

En el marco socializador en el que se inscribe el contenido textual e iconográfico de los libros de texto, tiene tanto valor lo que se expresa como aquello que se omite. El texto es fruto de un proceso de selección de información que responde a criterios establecidos por las y los autores, lineamientos que condicionan el discurso y la realidad a la que éste hace referencia, y, por tanto, la forma en que se pretende que será percibida por las y los usuarios de los libros (Ruiz y Vallejo, 1999)

Lógicamente, toda inclusión en un espacio limitado, implica exclusión, lo cual nos ayuda a comprender que la información explícita y literal que ofrece un texto, además que ha dejado fuera a una serie muy grande de contenidos y enfoques considerados no importantes o improcedentes, está acompañada, a su vez, por “información implícita” (Ruiz y Vallejo, 1999). Esto implica la existencia de una dimensión análoga a lo que los sociólogos de la educación llaman el “currículum oculto”⁴ en los libros. Esto es, una dimensión observable, paradójicamente, que se conforma, entre otros elementos, por elementos “invisibles”: presupuestos y sobrentendidos, exclusiones y referencias vagas o equívocas con las que las niñas y niños se relacionan al atender a los contenidos expresos. Esto tiene especial relevancia pues los textos obligatorios, junto con los planes y programas de estudio son la guía no sólo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino el hilo conductor cuando existen evaluaciones de por medio (Ruiz y Vallejo, 1999).

⁴ Este concepto será tratado en la sección en la que se da cuenta de la perspectiva analítica que se ha empleado en este estudio.

3. El problema de investigación

Este proyecto de investigación se orientó a explorar de qué forma se expresa la normatividad de género y sexual en los libros de texto gratuitos de educación primaria en México; es decir, cómo se proponen las formas adecuadas de la feminidad y de la masculinidad representadas en los mismos, así como el modelo de sexualidad que de manera expresa o implícita se promueve.

Diversos estudios, como se dará cuenta en el estado del arte, han recurrido al análisis del contenido de los libros de texto y de sus dimensiones no explícitas para poner en evidencia la ideología sexista que éstos cultivan. En estos textos, como se ha demostrado, predomina una visión androcentrista de la realidad que coloca a lo masculino en una posición de superioridad respecto a lo femenino, ofreciendo modelos de género que informan a niñas y niños sobre lo que socialmente significa pertenecer a cada sexo (Ruiz y Vallejo, 1999)

Estos modelos, dado su carácter normativo, no dan cuenta de la diversidad social. La representación de cierto tipo de subjetividades conlleva la exclusión de otras, proceso cuyo análisis nos sirve para entender de qué modo se hacen presentes a los seres humanos y a quiénes se tiene por relevantes. La legitimidad social requiere visibilidad (Chaves y Barrios, 2009), por tanto, el análisis de los libros de texto gratuitos puede arrojar información que nos oriente sobre el tipo de subjetividades que el gobierno federal, como emisor en su vertiente educadora, del orden social prevaleciente, está dispuesto a reconocer y legitimar.

Esta investigación se orienta a mostrar las formas específicas en que los libros de texto gratuitos de educación primaria ofrecen modelos, estereotipos o representaciones sociales legítimas y “normales” en relación con la feminidad, la masculinidad y la sexualidad.

Como punto de partida, se toma en cuenta que en el amplio conjunto de personas que integran la ciudadanía mexicana, la sexualidad se expresa y se experimenta de múltiples formas, y lo mismo sucede con la identidad de género. Con base en esto, se considera deseable un enfoque educativo que reconozca la existencia de esta diversidad y

no escatime la legitimidad a aquellas expresiones –identitarias o no- que se distancien de la heterosexualidad y/o de las formas tradicionales de género, pues lo contrario, siendo la escuela una de las más importantes instituciones socializadoras, podría contribuir a la marginalización o discriminación de las personas que se identifiquen con tales expresiones. Hace falta también mencionar que ya existe en la capital de nuestro país el reconocimiento legal a las uniones matrimoniales entre personas del mismo sexo, así como a su derecho a la adopción, y la educación que imparta el Estado debe preparar a los y las futuras ciudadanas para que estén en capacidad de respetar y/o ejercer con libertad tales derechos.

Importa, desde el principio, dar a conocer que en el trabajo se considera indispensable tratar la relación entre la sexualidad y la construcción social de los géneros. Si la sexualidad se expresa en el conjunto de relaciones cargadas de significado que sostienen las personas como seres sexuados y se configura a partir de la interacción de distintas fuerzas sociales (Barbieri, 1992; Pellejero, 2009; Weeks, 1998), se puede entender que la construcción social de la feminidad y de la masculinidad se vinculen con la forma en que el sujeto sea capaz de expresar y experimentar su sexualidad.

Por lo tanto, el asunto central a explicar y comprender en esta investigación es *la relación* entre la construcción de la dimensión de los géneros y el tratamiento específico de la sexualidad en los libros de texto gratuito.

4. Preguntas básicas de la investigación e hipótesis

Las cuestiones que en su origen sirvieron para orientar a la tesis fueron:

1. ¿Cómo se representan la feminidad y la masculinidad en los libros de texto gratuitos de educación primaria?
2. ¿Cómo se construye la noción de sexualidad en los libros de texto gratuitos de educación primaria?

3. En caso que las representaciones de feminidad y masculinidad, junto con la noción de sexualidad que se presenta en los libros, conduzcan a concebir como natural una sola orientación sexual, ¿cuál es, cómo se construye y de qué manera se propone?
4. ¿Qué implicaciones tendría la reducción de las orientaciones sexuales a sólo una en los libros de texto gratuitos de educación primaria, para la comprensión y aceptación de la diversidad sexual?

Si una hipótesis es una conjetura que anticipa, dado el saber conocido, lo esperable ante las preguntas planteadas, pero también pretende expresar una relación lógica en su enunciado, la hipótesis general con la que realicé la investigación tiene cuatro partes:

- a. La propuesta dominante, o única, que se desarrolla en estos importantes instrumentos educativos, legitima cierta forma de “ser mujer” y de “ser hombre” que,
- b. descansa en una concepción restrictiva de los géneros y sus relaciones: dicotómica y polarizada, por un lado, y complementaria y asimétrica (androcéntrica) por el otro.
- c. La concepción de la sexualidad se reduce a su aspecto biológico y reproductivo, y esto aunado a la dicotomía/complementariedad de los géneros, conduce a
- d. una propuesta de sexualidad, también única, de carácter heterosexual en el contenido explícito e implícito de los libros de texto gratuito, por lo que predomina un criterio heteronormativo.

Al interior de la hipótesis general hay una estructura lógica de antecedente y consecuente: si los géneros son irreductibles, pero complementarios, y su relación se reduce a la función reproductiva, no hay otra posibilidad de ejercicio de la sexualidad que la heterosexual.

En relación a la hipótesis general, el proyecto contuvo las siguientes hipótesis específicas:

1. Las ediciones vigentes de los libros de texto de educación primaria contienen representaciones de la feminidad y de la masculinidad que polarizan a los sexos, al vincular 'lo masculino' con rasgos como actividad, fuerza, independencia, egocentrismo, autodeterminación y racionalidad, y a 'lo femenino' con pasividad, debilidad, dependencia, abnegación, vocación por el cuidado de otros y emocionalidad.
2. Tal polarización se enmarca en una dicotomía que se asume como complementaria.
3. La sexualidad tal como se construye en las ediciones vigentes de los libros de texto gratuitos de educación primaria, es abordada fundamentalmente en su aspecto biológico y su función reproductiva. Se eluden sus dimensiones erótica y afectiva, y se ofrece una visión limitada (a las prácticas heterosexuales) de los métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual. Este abordaje reductivo se hace extensivo a las medidas anticonceptivas, las cuales se asocian básicamente con el uso de condón y de pastillas, sin dar una explicación amplia sobre las mismas. Sin embargo, es la abstinencia sexual lo que se presenta como el medio idóneo de anticoncepción y de preservación de la salud sexual, al tiempo que permea al desarrollo del tema una visión antiabortista.
4. Las representaciones de género en los libros de texto gratuitos de educación primaria, construidas con base en una rígida dicotomía y que, en su conjunto, promueven una noción de complementariedad entre los sexos, dificultan de manera considerable, o hacen imposible, la comprensión y aceptación de identidades de género que no se ajusten a estos términos.
5. Las representaciones de la feminidad y de la masculinidad, así como la noción de sexualidad contenidos en los libros de texto de educación primaria, promueven,

entonces, en conjunto, la heterosexualidad como única orientación sexual posible y aceptable, haciendo invisible o incluso estigmatizando, por exclusión, cualquier otra orientación.

6. La conjunción de esta imagen de la sexualidad con las representaciones de masculinidad y feminidad, logra ubicar a la heterosexualidad como norma y plantea, implícita o explícitamente, como ‘desviaciones’ -de la norma- a cualquier otra forma de expresión de la sexualidad.

5. Elementos iniciales metodológicos

Aunque se dedica en la tesis un espacio amplio a los aspectos metodológicos de la investigación, es conveniente dar cuenta de los que, en un principio, se pensaron necesarios:

- a. Para mostrar las representaciones de la feminidad y de la masculinidad contenidas en los libros de texto gratuitos de educación primaria, tomando en consideración tanto el texto como las imágenes,
- b. Y dar cuenta del o los modelo(s) de sexualidad contenidos en los libros de texto gratuitos de educación primaria, tomando en consideración tanto el texto como las imágenes, es necesario
- c. Reconstruir los modelos generales correspondientes a los géneros y las representaciones de la sexualidad derivadas a través del análisis del contenido tanto explícito – lo que se dice – del contenido ausente – lo que se calla – y las imágenes que acompañan a los textos.
- d. Considerando que entre los contenidos que se imparten en educación primaria, unos se pueden relacionar más directamente que otros con dimensiones o aspectos sobre sexualidad y género, era necesario diseñar una estrategia para llevar a cabo un análisis comparativo entre alguna o algunas “materias” no

relacionadas directamente con contenidos de género y sexualidad con otra(s) que sí pueden contener un vínculo directo con tales temas.

- e. En un principio pensé en la posibilidad de someter a análisis y comparación una gama de libros de texto más amplia de la que conforma el corpus que se ha explorado en este trabajo⁵. Este conjunto inicialmente considerado, contemplaba los libros correspondientes a las materias de: formación cívica y ética, ciencias naturales, matemáticas y español. Las primeras dos materias fueron considerados espacios privilegiados para el análisis sobre la sexualidad, dado que la abordan como tema en sus respectivos contenidos, además de que en el primero de ellos se hacen planteamientos, en general, sobre valores y pautas de comportamiento, lo cual también se contempló como un factor que pudiera ser particularmente enriquecedor en el tema de género. Las otras dos materias se consideraron valiosas para establecer una comparación con las primeras mencionadas, dado que, a diferencia de aquéllas, carecen de una relación evidente o explícita con las dimensiones que se eligieron como objeto de análisis en esta investigación. La materia de matemáticas, es tradicionalmente considerada como ciencia exacta y, por tanto, con un carácter abstracto que carece de vínculo –al menos, directo- con la sexualidad o con otros elementos de la vida en sociedad. En lo que respecta a la materia de español, tampoco es evidente el vínculo con las citadas dimensiones, no obstante, siendo el lenguaje su objeto de estudio, se consideró que pudiera tener puntos de confluencia, relevantes para el análisis, con el componente discursivo en los constructos de sexualidad y género (Weeks, 1998).
- f. En los inicios de la indagación, consideré posible hacer comparaciones entre estas cuatro materias, y a lo largo de los tres últimos grados de la primaria, lo que generaba un espacio de contenido compuesto por 12 libros de texto.

⁵ La compilación de libros de texto gratuitos para sexto grado de educación primaria (ciclo 2011-2012), es la siguiente: “Formación Cívica y Ética”, “Español”, “Educación Artística”, “Historia”, “Ciencias Naturales”, “Educación Física”, “Geografía”, “Matemáticas” y “Lecturas”. Se puede acceder a las versiones electrónicas de estos libros en la siguiente página:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=buscadorlibros>

- g. Razones de factibilidad, posteriormente, condujeron a reducir el alcance tanto en grados como en textos, pero no la idea de comparación, aunque el libro de español fue sustituido por el de lecturas, dado que éste proporciona un campo más amplio para el análisis de las representaciones de género. El trabajo se ubica, finalmente, en el sexto grado del ciclo escolar 2011-2012, y compara los libros de Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales y Lecturas.
- h. En un principio pensé en emplear sólo el análisis de contenido, pero posteriormente incluí el trabajo de reconstruir representaciones sociales.

Esta fue la perspectiva inicial de investigación, en la cual se informa de lo que se quiere conocer. No hay nada nuevo bajo el sol, de tal manera que lo que se sabe del tema y el problema a estudiar, el estado del arte, es lo que a continuación se presenta.

II.

¿Qué se sabe sobre el tema?

En la revisión que hice acerca de lo que se ha estudiado sobre el tema de mi investigación⁶, pude definir dos ámbitos generales: la educación escolar en relación con el género y la educación escolar en relación con la sexualidad. El primero tiene que ver con la forma en que la escuela colabora en la construcción de un mundo clasificado en género masculino y género femenino, atribuyendo a las personas, en función de su sexo biológico, normas, comportamientos, identidades y demás elementos de manera diferenciada. El segundo aborda el modo en que la educación escolar representa el tema de la sexualidad ante alumnas y alumnos, así como el modo en que constriñe las expresiones de sexualidad, las inhibe, las modula, etc., tomando también como un referente fundamental el género. Así, éstos se contemplan como dos elementos profundamente interrelacionados que forman parte integral de la identidad humana pero que serán deslindados analíticamente en la categorización que se presenta enseguida, a efecto de explicar cómo han sido observados en diversas investigaciones académicas.

Estos temas derivan, a su vez, en otros que se relacionan de manera más específica con este estudio, como son: el currículum - los libros de texto son parte del mismo-, el sexismo, la heteronormatividad y la diversidad sexual, todo ello en relación con la cultura escolar y, en concreto, con los libros de texto. A continuación presento una síntesis sobre los hallazgos relevantes en torno a cada uno de estos ejes analíticos, obtenidos en la revisión bibliográfica que se hizo para situar la presente investigación en el marco general del conocimiento generado en torno al tema de estudio.

⁶ Es necesario advertir que toda búsqueda para la construcción de un estado del arte, es una aproximación a la gran cantidad de conocimiento que se ha generado sobre el tema sin llegar a agotarlo.

1. Educación y género

Siendo el género un elemento que estructura la percepción social, se encuentra presente en todas las dinámicas e instituciones sociales, entre ellas la escuela. Los aprendizajes curriculares, tienden a dejar una huella perdurable en las subjetividades a través de la conformación de ciertos patrones de comportamiento y de formas específicas de autopercepción y de percepción de la realidad social (Delgado y Mata, 2003). En este sentido, diversos estudios, tanto a nivel nacional como internacional, se han enfocado en los mecanismos de socialización de género que se llevan a cabo en las instituciones escolares, en donde estudiantes y docentes, de modo simultáneo, ocupan los roles de vigilantes/vigiladas(os) en el orden de género hegemónico en la institución escolar y en el ámbito social más amplio en el que ésta se inscribe, pero también son elementos clave para la transformación del mismo (Wallis y VanEvery, 2000; Hernández y Reybet, 2006; Pendleton, 2009).

Se ha encontrado, asimismo, que en la escuela se disciplinan los cuerpos sexuados y con ello se promueven modelos específicos de ser mujer y de ser hombre que se plantean como las opciones únicas, deseables y correctas (Wallis y VanEvery, 2000). En este proceso de construcción de género, se atribuyen características diferentes y, con frecuencia, antagónicas a las personas con base en su sexo, creando estereotipos que sirven de base a las relaciones de poder que sustentan la desigualdad entre mujeres y hombres, así como la marginación y estigmatización de aquellas personas que no se adaptan a dichos modelos y estereotipos.

Sin embargo, la mayoría de los trabajos comparte una perspectiva desde la cual se considera a las alumnas y los alumnos no como receptores pasivos de la información escolar, sino como actores en el proceso educativo, a través del cual se da una constante transformación de valores, comportamientos y conocimientos que implican, entre muchos otros elementos, al género y a la sexualidad. De este modo, se rompe con el supuesto de la preminencia de lo biológico sobre lo social en lo que respecta a la identificación de las personas como mujeres u hombres. En relación con esto, es muy significativa una anécdota

narrada por Jean Piaget para ilustrar la importancia de lo cultural en la percepción del mundo.

Según dijo, en una ocasión un hombre y sus hijos acudieron a la playa y éstos enseguida se fueron a jugar. El hombre se quedó sentado en la arena, esperándolos, y cuando al fin volvieron, les preguntó si habían disfrutado de la playa y del mar. Ellos respondieron afirmativamente y le comentaron que habían estado jugando y nadando con otros niños. Esto llevó al padre a preguntarles *“Oigan, ¿y eran todos chicos o había también niñas?”*, y uno de ellos enseguida respondió *“No sabemos, estábamos desnudos”*.

En apariencia, lo “más” visible entre las y los niños serían sus diferencias corporales, en este caso sobresaliendo sus genitales; lo interesante es que eso, aparentemente evidente y nítido, no es “visto” – en el sentido de observado como criterio de diferenciación – sino que, a esa edad, lo que resulta visible de inmediato es la vestimenta: al estar desnudos, falta el observable diferenciador que, con claridad, podemos ubicar en el terreno de la cultura (cómo se visten niñas y niños) el criterio de distinción entre los sexos, y se pone en cuestión que la base de la diversidad sea visible por los rasgos biológicos. Piaget concluye este interesante relato con un planteamiento que invita a la reflexión: *“Uno no sabe lo que ve, uno ve lo que sabe”*⁷.

Las investigaciones revisadas, en concordancia con la lógica del relato, reconocen la trascendencia de la cultura en la construcción de las identidades de género, atribuyendo un rol importante en ello a la institución escolar, que mediante la educación que imparte a niñas y niños puede tender a la reproducción de un orden de género jerarquizado o contribuir a la construcción de nuevos referentes identitarios que habiliten relaciones sociales más equitativas (Wallis y VanEvery, 2000; Capel, 2003; Delgado y Mata, 2003; Macgillivray y Jennings, 2008; Pendleton, 2009). En este sentido, el estudio del currículum resulta trascendental, en especial de lo que se conoce como “currículum oculto”, elemento que más adelante será explicado y cuyo análisis permite denunciar las fuerzas que se

⁷ El relato, además de invitarme a la reflexión sobre la construcción cultural de la realidad, me resulta un útil ejemplo sobre la manera en que la existencia femenina se invisibiliza con el uso del genérico masculino.

ocultan tras la acción pedagógica, así como las luchas de poder implícitas, paso indispensable para la desarticulación de las inequidades.

2. Educación y sexualidad

La sexualidad, vista como un elemento fluido y complejo (en el que se interrelacionan deseos, sentimientos, sensaciones y comportamientos) se configura en y a través de las relaciones y las prescripciones sociales; por tanto, la forma en que se experimenta y expresa está fuertemente delimitada por la cultura en la que la persona está inscrita (Weeks, 1998). Este enfoque constructivista está presente en todas las investigaciones consultadas, incluyendo los trabajos de tesis que a nivel nacional se han hecho sobre el tema de la educación sexual en la institución escolar (Barragán, 1991; González, 2002; Moreno, 2004; Román, 2007; Camacho, 2009; Salcido, 2009), los cuales la contemplan como un proceso dinámico en el que alumnas/os y docentes participan en la construcción del aprendizaje a través de sus propios marcos interpretativos y referentes culturales.

En relación con esto, cabe mencionar que diversos estudios han destacado que en los últimos grados de educación primaria en México, se construye la sexualidad como algo que se agota en lo biológico, es decir, como un elemento que está exclusivamente relacionado con el funcionamiento orgánico del cuerpo humano y que, además, se destina a la reproducción (Román, 2007; Camacho, 2009; Salcido, 2009). A esto se añade una representación negativa de conductas sexuales que no se ajustan a la imagen tradicional de mujeres y de hombres (Villa, 2007). Con base en tales hallazgos en el espacio educativo, se ha propuesto la incorporación de una perspectiva holística sobre la sexualidad en los contenidos escolares, que contemple sus dimensiones erótica y afectiva, al igual que los aspectos sociales y morales que inciden en su construcción y ejercicio (Barragán, 1991; Gastelum, 2005; Díaz et al, 2007; Álvarez, 2009).

Un ejemplo reciente de este tipo de investigación en México, es el artículo publicado por Hernández et al (2011), en el que se exponen los resultados del análisis que en torno a los temas de embarazo adolescente y VIH-SIDA se hizo sobre el libro de texto

de sexto grado de primaria en su edición 2009. Al respecto, se indica que a pesar del enfoque casi exclusivamente reproductivo que recibe la sexualidad, no se llega siquiera a dar cuenta de todos los aspectos relacionados con la reproducción humana. Asimismo, se establecen ‘metáforas sexuales’ que remiten a estereotipos de género, como las relacionadas con el óvulo y el espermatozoide, en el que se les atribuye un rol activo y uno pasivo, respectivamente.

El artículo también señala que la anticoncepción no se presenta como un derecho sexual o reproductivo y que la referencia a sus métodos es de carácter superficial. Lo mismo sucede, según se indica, con el tema del VIH-SIDA, respecto del cual se dan omisiones importantes, como son la explicación sobre los mecanismos de transmisión del virus y la referencia a la relevancia del condón como medio preventivo. En contraste, se plantea el embarazo como una consecuencia necesaria de la vida sexual y se vincula la reproducción especialmente con la figura y sexualidad femeninas, invisibilizando, por otra parte, la responsabilidad masculina en lo relativo a la salud sexual y reproductiva. Se concluye, entre otras cosas, que todo esto representa un retroceso respecto de ediciones anteriores y que las omisiones en el texto en relación con la prevención de embarazos y de VIH-SIDA implica una transgresión ética respecto de la responsabilidad estatal de atender a tales problemáticas sociales.

La revisión de este conjunto de trabajos, ha servido para ilustrar la diversidad de aproximaciones en el campo académico sobre las formas en que se aborda la sexualidad a nivel escolar en nuestro país; sin embargo, es pertinente retomar el enfoque general sobre las investigaciones hechas en este tema para destacar otro importante eje sobre el que se desarrollan algunas de ellas: el protagonismo de las y los docentes en el proceso pedagógico. Al respecto, se coincide en la relevancia que tiene el discurso docente en la transmisión a alumnas y a alumnos de prejuicios relacionados con la sexualidad y en la reproducción de estereotipos de género. Entre las conclusiones generales que derivan de esto, está la necesidad de fortalecer la formación docente en esta área del conocimiento, a efecto de que maestras y maestros se encuentren en posibilidad de promover ante sus alumnas/os una actitud crítica y responsable sobre su sexualidad (Calixto, 2000; Rabinovich et al, 2006).

En un contexto internacional, las observaciones sobre la forma en que la sexualidad es tratada en el ámbito escolar, confluyen en varios aspectos con las de los estudios nacionales. La reproducción, por ejemplo, es también el elemento en el que tiende a focalizarse el tema y, en general, se reporta que hay un abordaje predominantemente biologicista de la sexualidad (Wallis y VanEvery, 2000; Capel, 2003; Myerson et al, 2007).

De especial relevancia son las investigaciones realizadas sobre sexualidad en los libros de texto gratuitos, como la de Pellejero (2009), pues además de plantear algunos de los principales enfoques que recibe la educación sexual en España, presenta pautas metodológicas para poder observar, durante el análisis de un libro de texto escolar, cómo se construye una perspectiva específica sobre la sexualidad y también sobre las representaciones y relaciones de género.

Otro dato encontrado en una diversidad de investigaciones de origen anglosajón, es la tendencia social –que se hace extensiva a la cultura escolar- a considerar que las personas, durante la infancia, son seres asexuales y que, por tanto, las interacciones o experiencias al interior del recinto escolar carecen de contenido sexual. Esta visión conduce a recelar de un abordaje curricular amplio e integral sobre el tema de la sexualidad, pues se teme una ‘contaminación’ de la inocencia sexual que se presume en niñas y niños (Wallis y VanEvery, 2000; Capel, 2003; Biddulph, 2006; MacGillivray y Jennings, 2008; Elia y Eliason, 2010). Sin embargo, la sexualidad sí está presente en la cotidianidad escolar: desde las conversaciones informales entre docentes sobre relaciones heterosexuales de las que forman parte –conversaciones que con frecuencia se sostienen en presencia o en la cercanía de alumnas/os- hasta los juegos organizados o promovidos por las propias autoridades escolares que tienen implícita una significación heterosexual, como pueden ser las kermeses en donde se llevan a cabo bodas falsas entre niñas y niños (VanEvery, 2000; MacGillivray y Jennings, 2008). Asimismo, cabe imaginar que sobreentender como asexuado el contexto escolar, implica que se desatiendan educativamente múltiples prejuicios relacionados con la sexualidad que pueden estar presentes entre el alumnado.

Atendamos ahora a los ejes que ordenaron el estudio de las investigaciones sobre educación, género y sexualidad.

3. Currículum

El currículum es, en términos generales, el conjunto de dispositivos programáticos y de auxiliares didácticos que estructuran la parte expresa de la acción educativa. En él se contemplan cuestiones de género y de sexualidad, como las que en esta investigación serán objeto de análisis a través de los libros de texto.

Hay también toda una zona de aprendizaje que, sin pasar por los instrumentos visibles de la programación educativa, contribuye -y no de manera menor- a la construcción de las representaciones sociales dominantes asociadas al género y a la sexualidad. Esta zona se configura en la propia relación cotidiana de las y los docentes, en la interacción de éstos con el alumnado, en la de alumnas y alumnos, así como en las formas de ejercicio de poder al interior de la escuela, entre otros factores. A esta dimensión del proceso educativo se le denomina “currículum oculto” e involucra una diversidad de creencias y valores no explícitos que son puestos en juego a través de los contenidos escolares y durante esa interacción que protagonizan el alumnado y el cuerpo docente. Aunque los libros de texto forman claramente parte del currículum expreso, por la importancia que tiene el currículum oculto es necesario hacer referencia al mismo.

En esta dimensión oculta del proceso educativo es tan significativo lo que se expresa como lo que se omite, pues todo ello involucra elementos ideológicos y culturales que se orientan, en mayor o menor medida, a la resistencia o a la reproducción del sistema social (Hernández y Reybet, 2006). Asimismo, involucra procesos de constitución de subjetividades en docentes y en alumnas/os, en los que resultan legitimadas ciertas interacciones sociales en el aula y se proscriben otras (Delgado, 2003).

Volviendo al currículum expreso, es necesario destacar que este implica un proceso de selección de lo más importante de cada materia, sobretodo en los programas de estudio y en los dispositivos didácticos como son los libros de texto gratuitos. De esta forma, del universo de conocimiento en química, por ejemplo, se eligen ciertos temas a tratar. Lo mismo sucede con la sexualidad en ciencias naturales, la propia inclusión u omisión de determinados aspectos de este tema, constituye un dato importante que no se debe dejar de considerar.

De manera análoga a la diferencia que se establece entre el currículum expreso y el currículum oculto, el análisis de los libros permite acceder a distintos niveles textuales e iconográficos: uno es de carácter expreso y superficial, y el otro se descubre en las omisiones y supuestos que subyacen a la exposición temática.

Ciertas autoras, al observar en el contenido curricular de los niveles básicos de educación una carga importante de estereotipos que pueden generar desigualdad social y fomentar la discriminación, señalan la necesidad de incluir elementos que promuevan un mayor respeto a los derechos humanos y favorezcan la constitución de subjetividades en las y los alumnos que les permitan una mayor autodeterminación en sus experiencias cotidianas y en sus planes de vida, así como una participación crítica y activa en la construcción de los saberes (Delgado, 2003; Capel, 2003; Pendleton, 2009).

Una vez ubicados los libros de texto gratuitos en el campo de estudio del currículum, procede considerar a continuación los ejes que ordenaron la aproximación a los estudios sobre el tema de investigación.

4. Sexismo

De las lecturas hechas sobre el tema, se entiende que el sexismo deriva de modelos rígidos de masculinidad y de feminidad con los que se identifica, respectivamente, a hombres y mujeres, colocándolos en una contraposición en donde lo masculino recibe sistemáticamente una valoración más alta que lo femenino (Ruiz y Vallejo, 1999; Hamilton et al, 2006). A continuación, se exponen los hallazgos de diversas investigaciones sobre las expresiones de sexismo en el ámbito escolar y, más específicamente, en los libros de texto escolares.

4.1 Sexismo en la escuela

En múltiples textos, se analiza la carga de sexismo implícita en la educación escolar básica, la cual se expresa de formas diversas, estando entre las más frecuentes la invisibilización de

lo femenino a través del lenguaje. Esto se logra en gran medida mediante el uso del genérico masculino, elemento que homogeniza a las personas a través de la conformación de un sujeto aparentemente neutro que, en realidad, oculta la subjetividad femenina y hace prevalecer lo masculino como lo universal (Mañeru, 1999). También hay investigaciones que han mostrado cómo la participación femenina en la historia suele nulificarse o minimizarse en los contenidos escolares y cómo las ciencias sociales suelen ubicar a las mujeres en funciones domésticas o reproductivas (Delgado y Mata, 2003).

En cuanto a la actividad e interacción cotidianas, se han detectado otras expresiones de sexismo en la cultura escolar, entre las que está la distribución desigual de los espacios en razón de sexo, así como la tendencia del alumnado a agruparse – o a ser agrupado- en este sentido, como ejemplo de ello está la posición central y el amplio espacio que suelen ocupar los hombres en los patios escolares, mientras las mujeres quedan relegadas a los márgenes (Hernández y Reybet, 2006). También se ha planteado en estudios como el de Wallis y VanEvery (2000) que la cultura escolar sexista tiene un impacto palpable en la sexualidad de las niñas, pues ésta es objeto de vigilancia no sólo por parte de las y los docentes sino también de los alumnos varones, quienes son legitimados tácitamente para ejercer tal función.

La expresión del sexismo en la escuela, sin embargo, no se limita a la interacción cotidiana, sino que adquiere también presencia en el diseño y utilización de materiales didácticos y de libros de texto (Delgado y Mata, 2003). El que estos últimos constituyan el objeto de estudio en la presente investigación, ha hecho necesario revisar lo que al respecto se ha estudiado en relación con este tema.

4.2 Sexismo en libros de texto

Existen sobre el sexismo en los libros de texto de educación básica, múltiples trabajos a nivel nacional e internacional (Ruiz y Vallejo, 1999; González, 2002; Moreno, 2004; Ochoa et al., 2006; Myerson et al, 2007; MacGillivray y Jennings, 2008; Hernández et al., 2011). Entre los principales hallazgos de estos estudios se encuentra una minimización y

representación peyorativa de la participación de las mujeres en la historia, así como una escasa o nula representación de la experiencia de mujeres y niñas como parte del colectivo social (Delgado y Mata, 2003).

También es frecuente que se omita la discusión sobre las relaciones de poder y desigualdad entre los sexos. Según se señala, al no promover la crítica de los estereotipos de género, se perpetúa la marginación de las mujeres y de lo femenino pues se transmite la idea de que su subordinación es aceptable (MacGillivray y Jennings, 2008; Myerson et al, 2007). En algunas investigaciones se destaca que entre las formas de sexismo más recurrentes, está el plantear la masculinidad como referente de lo humano y a los hombres como los únicos actores sociales con iniciativa, relegando a las mujeres al espacio doméstico y a las actividades de cuidado de otras/os (Ruiz y Vallejo, 1999; Delgado y Mata, 2003); en un sentido más específico, se han identificado como manifestaciones de sexismo el presentar sistemáticamente la anatomía masculina como referente principal -ya sea en el lenguaje o en el orden de aparición-, así como describir la testosterona como la hormona que dirige el impulso sexual, pues lo primero tiende a equiparar de modo tácito la figura humana con la figura masculina, y lo segundo reproduce una representación tradicional de género que convierte la iniciativa, e incluso el deseo sexual, en prerrogativas del hombre (Myerson et al, 2007).

En otros trabajos se habla de los mensajes sexistas que ocultan los libros de texto tras redacciones o ilustraciones aparentemente neutrales. La construcción del discurso androcéntrico, según se señala, se logra mediante los atributos que se vinculan a los personajes femeninos y masculinos, respectivamente. De esta manera, se promueve la interiorización a temprana edad de modelos de género a través de los cuales, niñas y niños aprenden el significado social que tiene su sexo y las expectativas asociadas al mismo (Ruiz y Vallejo, 1999).

También se ha observado que la presencia de personajes femeninos y masculinos en los primeros años de la educación básica es relativamente equitativa, pero a medida que se avanza en los grados escolares, se da una masculinización de los personajes y del discurso. Paralelamente, se minimiza la importancia de las actividades domésticas, omitiendo de modo progresivo las menciones a la organización familiar y otorgando mayor importancia a

ámbitos ajenos al doméstico, lo cual –se explica- aleja la posibilidad de que niñas y niños asuman con naturalidad la responsabilidad de participar en las tareas domésticas (Ruiz y Vallejo, 1999) y favorece la desvalorización de las mismas frente a otro tipo de actividades.

De igual modo, se ha llamado la atención sobre la ideología sexista que con frecuencia transmiten los libros de cuentos infantiles, valiéndose del léxico y de la iconografía para reproducir estereotipos de género y representar sociedades patriarcales. Se señala también que aunque no todos los rasgos que conforman estos estereotipos son negativos, en realidad no representan la diversidad social; sin embargo, a edad temprana, estos son fácilmente interiorizados y, por tanto, pueden servir de base para la conformación de identidades de género. Los cuentos infantiles se plantean así como un medio idóneo para difundir estereotipos y reproducir, generación tras generación –dada su larga permanencia- un orden social de género de corte tradicional, es decir, aquél en donde la masculinidad ocupa la posición dominante (Ochoa et al, 2006).

A nivel nacional, se han llevado a cabo trabajos de tesis enfocados en el análisis de sexismo en libros de texto de diversos grados, para lo cual se han implementado técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Ejemplo de los ejes analíticos contemplados son: la subordinación, identificable -entre otros elementos- en la proporción de apariciones o intervenciones femeninas frente a las masculinas; la exclusión, cuyos indicadores resultan, entre otros, de la comparación entre la cantidad de sujetos masculinos a los que se atribuye nombre propio y los sujetos femeninos con tal atributo, o bien, tomando como punto de comparación el protagonismo; y la degradación, elemento que remite a la frecuencia de las representaciones negativas de uno y otro género o al número de veces en que se les representa como objetos sexuales, entre otros factores (González, 2002; Negrete, 2010). Otros aspectos son también contemplados, como en el caso de Moreno (2004) que incluye el análisis del androcentrismo, mismo que identifica a través del uso del genérico masculino; o bien, la atribución insistente de ciertos rasgos a un género, lo cual conduce a su identificación exclusiva con los mismos, o bien, la evaluación de conductas con base en un doble estándar para mujeres y para hombres.

Siguiendo a Butler, en diversos trabajos académicos se señala que los elementos de género y los de la sexualidad resultan indivisibles, pues se configuran mutuamente

(Temple, 2005; Callis, 2009). De este modo, el sexismo, como eje del orden hegemónico de género -en donde lo masculino subordina a lo femenino-, se traduce como heterosexismo una vez vinculado más explícita y estrechamente con la sexualidad, sobre todo al relacionarlo de manera directa con la reproducción. De aquí su relevancia como tema en este estado del arte y por ello, en el mismo, ha antecedido al tema sobre la heteronormatividad o heterosexismo, mismo que se explica a continuación.

5. Heterosexismo o heteronormatividad

Diversas investigaciones que exploran la forma en que se entretajan género y sexualidad, comparten una perspectiva –que tiene los postulados de Butler como uno de sus principales ejes- que identifica las nociones de masculinidad y de feminidad como constructos sociales antagónicos que generan una noción de complementariedad entre los sexos, misma que, en conjunto con una concepción fundamentalmente biologicista y reproductiva de la sexualidad, sirve para naturalizar la heterosexualidad, deslegitimando así otros modos de expresión sexual o de género (Wallis y VanEvery, 2000; Temple, 2005; Myerson et al, 2007). Así, la heterosexualidad queda implícita en lo que se entiende por ser mujer o ser hombre, fundándose la inteligibilidad de los géneros en una relación de continuidad y coherencia entre el sexo, el género, la práctica y el deseo sexual (Callis, 2009).

En general, se considera como heteronormatividad o heterosexismo al conjunto de prácticas sociales y discursivas que sitúan a la heterosexualidad *en un orden natural*, del cual se relega a cualquier otra forma de expresión sexual. De este modo, *se le constituye como la norma*, colocándole en una posición de superioridad respecto a otras manifestaciones sexuales que resultan invisibilizadas o marginalizadas y, con ello, se les plantea tácita o -con frecuencia- explícitamente, como anormales o ‘antinaturales’ (Wallis y VanEvery, 2000; Temple, 2005; Callis, 2009; Pendleton, 2009; Elia y Eliason, 2010).

Se ha planteado también que la heterosexualidad es una institución social y política que ha servido para organizar la vida social a través de una rígida diferenciación entre las personas a partir de su sexo, conforme a un modelo dicotómico femenino/masculino

(Temple, 2005). Bajo esta lógica, se considera la heteronormatividad como un sostén importante del sistema de dominación masculina que requiere ser interiorizada a una edad temprana y en el contexto de una cultura específica. Las instituciones sociales y los medios de comunicación –se explica- cumplen así con la función de generar y reforzar expectativas socioculturales acordes a este sistema de poder (Capel, 2003).

Otras investigaciones sostienen que una forma de promover una cultura heteronormativa es equiparar la actividad sexual con el acto de la penetración vaginal. Al presentar esta como la única posibilidad de ejercicio sexual en los contenidos educativos, las experiencias sexuales entre personas del mismo sexo se envían a un plano de inexistencia y aunque el propio contacto heterosexual queda limitado a esa forma de expresión, se logra reforzar así la concepción de la heterosexualidad como norma (Myerson et al, 2007). Otro resultado de este tipo de investigaciones, indica que las personas que no se adaptan a normas heterosexistas, suelen ser representadas exclusivamente a través de la actividad sexual y de los riesgos que ésta puede implicar; en cambio, las personas heterosexuales son representadas de una forma más integral, es decir, la heterosexualidad se plantea tan sólo como una de las múltiples dimensiones en que se configuran su subjetividad, su vida cotidiana y sus relaciones sociales (Temple, 2005).

Finalmente, se encontraron trabajos que apuntan a la necesidad de destacar la orientación sexual como algo tan variable como la clase social o la edad, pues ello posibilita una mejor comprensión del complejo proceso de desarrollo humano en su dimensión sexual (Fletcher, 2001). Este planteamiento adquiere fuerza cuando se le pone en relación con los resultados de la investigación de Morgan y Thompson (2010) que sacan a la luz numerosos casos de hombres heterosexuales que en etapas maduras de su vida, se replantean su orientación sexual.

Dado que los términos “heterosexismo” y “heteronormatividad”, tal como se emplean en las investigaciones exploradas, refieren al mismo concepto, yo optaré por el segundo en el desarrollo de este trabajo, pues remite más directamente a la idea de “norma”.

Una vez que se ha sintetizado la forma en que es vista la heteronormatividad en los trabajos revisados, se dará cuenta enseguida de la manera en que ha sido explorada en algunas de sus manifestaciones dentro de la cultura escolar.

5.1 Heteronormatividad en la escuela

La heteronormatividad ha encontrado diversas formas de manifestación en el ambiente escolar y la discusión académica al respecto parecer tener mayor amplitud en el contexto anglosajón, pues de ahí proceden la mayor parte de las investigaciones que se encontraron sobre el tema. Algunas de ellas se han centrado en explorar la forma en que algunos modelos de sexualidad promueven la heteronormatividad en la escuela (Myerson et al., 2007; Elia y Eliason, 2008), como en el caso del modelo que representa una sexualidad eminentemente biológica y reproductiva y que plantea la abstinencia como principal método anticonceptivo –lo cual fortalece el enfoque reproductivo, pues no se concibe una interacción sexual que no derive en un posible (y quizá indeseable o prematuro) embarazo. Describir la sexualidad en estos términos, no permite entenderla más que como heterosexual y, por tanto, el enfoque resulta heteronormativo. Un estudio hecho en la San Francisco State University de Estados Unidos (Elia y Eliason, 2008), reporta que en las escuelas de ese país en donde se imparte el mencionado modelo, quienes no se identifican como heterosexuales perciben hostilidad en su entorno, ante lo cual, muchos optan por faltar a clases ocasionalmente.

También se han estudiado modelos que sí hacen visibles otras opciones pero, con frecuencia, conservando a la heterosexualidad como la norma. Para ello se emplean diversos recursos, estando entre los más comunes el hacer referencia implícita o explícita únicamente a esa orientación cuando se aborda el tema de la sexualidad, al tiempo que las demás se abordan, de manera independiente, en un subtema. De este modo, se presentan la heterosexualidad como el referente principal, construyendo a cualquier otra posibilidad de expresión sexual como algo específico, como “anormal” en el sentido de que no forman parte de la norma. También es frecuente que se discutan las opciones distintas a la

heterosexualidad, en la misma sección que problemas sociales como el suicidio juvenil, las enfermedades de transmisión sexual y la depresión, con lo cual se les estigmatiza (Macgillivray y Jennings, 2008; Elia y Eliason, 2008).

Elia y Eliason (2008) señalan, también, que la educación sexual en Estados Unidos ha sido instituida para inculcar y promover la idea de la monogamia y de contraer matrimonio una vez alcanzada la adultez, así como para crear ciudadanos que desarrollen una “sexualidad aceptable” –que requiere una orientación heterosexual. Para lograrlo, según indican, se ha recurrido a la sexología, pues la tradición liberal en la que se inscribe esta ciencia enmascara el modelo patriarcal del que se nutre, y el carácter científico de su discurso sirve para legitimar sus postulados. Los autores refieren que en lugar de proveer explicaciones para las prácticas e identidades sexuales existentes, la sexología prescribe y perpetua un modelo dicotómico, heterosexista y de dominación masculina.

En contraposición a la noción de que las escuelas primarias son instituciones en las que no se expresa o manifiesta la sexualidad, las investigaciones hechas en países anglosajones evidencian que las prácticas escolares están saturadas de mensajes explícitos e implícitos sobre heterosexualidad, pues ésta se hace pública a través de todo tipo de situaciones, como puede ser una conversación entre docentes sobre un compromiso matrimonial. (Wallis y VanEvery, 2005; Biddulph, 2006). La predominancia de manifestaciones similares contrasta con la ausencia de otras de tipo no-heterosexual y ello, siendo las y los docentes modelos de conducta para el alumnado, transmite la idea de que la heterosexualidad es la única forma de sexualidad aceptable.

Un estudio de Pendleton (2009), somete a examen cuatro situaciones en las que se hace manifiesta la homosexualidad en el contexto escolar y plantea la interrogante sobre lo que puede significar para las/os alumnas/os no heterosexuales la carencia de modelos con los cuales identificarse, así como la ausencia de protección de autoridades escolares ante las agresiones a las que están expuestas/os en virtud del rechazo que prevalece hacia ellas/os en razón de su orientación o identidad sexuales. Entre las consecuencias que se atribuyen a la heteronormatividad escolar en los textos académicos que abordan el tema, está el hostigamiento hacia las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual (Lovell, 1998), así como las crisis personales que éstas pueden sufrir, con probables

consecuencias graves, entre las que está el suicidio (Wallis y VanEvery, 2005; Elia y Eliason, 2008). También se plantea que la sola exclusión de la diversidad sexual en los contenidos educativos, hace tolerable la homofobia y dificulta a quienes no se adhieren a un modelo heteronormativo, el disfrutar de su sexualidad y asumir su propia identidad (Wallis y VanEvery, 2000; Capel, 2003; Biddulph, 2006).

Por otro lado, se ha planteado que el desarrollo de la sexualidad está fuertemente determinado por la forma en que ésta se conceptualiza y expresa en el seno familiar, predominando en la mayoría de las familias una visión heterosexista que resulta reforzada por la escuela (Allen, 1995; Heller y Johnson, 2010). Se advierte, de igual forma, que la promoción educativa de un sólo modelo familiar (pareja heterosexual en matrimonio e hijos/as), genera un sentimiento de exclusión en quienes no pertenecen a núcleos semejantes y fomenta la idea de que esa parte de sus vidas no puede ser expresada públicamente (Wallis y VanEvery, 2000; Capel, 2003).

Según indica Cavanagh (2008), con frecuencia, el temor a que las y los menores se identifiquen con la homosexualidad -o con otras orientaciones distintas a la heterosexual- conduce a evitar un tratamiento curricular amplio de la sexualidad, enmascarando esto con un discurso de protección a las y los menores en su pretendida inocencia sexual. Sin embargo, persisten, en una atmósfera de aceptación, las manifestaciones heterosexuales a través de las interacciones escolares de carácter informal o, de modo implícito, en los contenidos temáticos (Wallis y VanEvery, 2005; MacGillivray y Jennings, 2008).

5.2 Heteronormatividad en los libros de texto

En los países anglosajones, en donde se llevaron a cabo las investigaciones que sobre este tema se encontraron, los libros de texto, en su mayoría, ya incluyen en su contenido una discusión sobre las orientaciones y otros aspectos de la sexualidad no limitados a su expresión estrictamente heterosexual. Si bien esto representa un avance en relación con la ausencia plena de estos elementos en el contenido curricular, autoras y autores coinciden en que es trascendental *la forma* en que ello se aborda para definir si esta inclusión redundará en

un enfoque que recupera la diversidad en los comportamientos, expresiones y posibilidades sexuales de una manera abierta y positiva, o bien, si esta diversidad es representada de un modo que conduzca a considerar la heterosexualidad como la norma, con la consecuente marginalización o estigmatización de las otras expresiones sexuales contempladas (Capel, 2003; Temple, 2005; Myerson et al, 2007; MacGillivray y Jennings, 2008)

Se ha visto que las formas de inclusión de este tipo de contenido, en mayor o menor grado, tienden a reproducir la heteronormatividad. Para ejemplificar cómo sucede, retomaré algunos ejemplos de los propios artículos revisados. Un recurso sobre el que se ha llamado la atención en varios textos académicos, consiste en presentar la diversidad de realidades y expresiones sexuales, únicamente en una sección específica del contenido, dejando, además, el abordaje de la heterosexualidad fuera de ese espacio y haciéndola presente, de modo tácito, a lo largo de todo el libro (por ejemplo, insertando imágenes de parejas heterosexuales en el contexto de un tema cualquiera). Así, se transmite el mensaje de que la heterosexualidad es el principal referente, el que constituye la norma, mientras que las demás expresiones sexuales mencionadas o descritas, son desviaciones de esa norma y por ello requieren ser estudiadas de modo independiente (Myerson et al, 2007).

También, según se revela, es común que la intersexualidad (también conocida como “hermafroditismo”) sea invisibilizada o definida en términos patologizantes (es frecuente su clasificación como “desorden”), lo cual conduce a validar la noción de dimorfismo sexual (que afirma la existencia de dos sexos biológicos perfectamente diferenciados) en la que se basa la construcción de la dicotomía femenino/masculino que, a su vez, sustenta un orden hegemónico sexista y heteronormativo (Myerson et al, 2007). Esto parece replicarse en materia de orientaciones sexuales, pues si bien ya es común encontrar en los libros de texto anglosajones la referencia a la homosexualidad, generalmente la bisexualidad no se menciona y cuando sí se hace, la referencia es breve y de carácter superficial (Myerson et al, 2007; MacGillivray y Jennings, 2008). Según plantea Callis (2009), esta orientación sexual resulta particularmente transgresora del orden heteronormativo, pues atiende a un deseo sexual no restringido por la categorización de género femenino/masculino. Al ser mujeres y hombres objeto de un mismo deseo, se flexibilizan no sólo las fronteras sexuales sino también las de género.

Otro rasgo de heteronormatividad en los libros, es la representación de las personas no heterosexuales como un grupo homogéneo, con lo que se pierde la complejidad que sí se construye en relación con las y los heterosexuales como individuos y como grupo. Varios recursos sirven para esa representación plana de las y los homosexuales, entre los cuales está ilustrar el tema en que se explica este tipo de orientaciones o identidades, con sólo una o escasas imágenes de sujetos a quienes se define como homosexuales. Esto, contrastado con la amplia diversidad iconográfica que con frecuencia sirve para representar a sujetos heterosexuales a lo largo del libro, conduce a identificar a las personas no-heterosexuales con las características específicas de los pocos sujetos representados en imagen y de ese modo se esencializan las identidades no heterosexuales. Paralelamente, suele darse una omisión sobre la forma en que la vivencia y la expresión de la sexualidad resultan también influidas por factores como la raza, la clase social, la edad y el género, entre otros (MacGillivray y Jennings, 2008). Así, las personas no heterosexuales suelen ser identificadas exclusivamente a través de la sexualidad, enfoque que mutila su subjetividad y les plantea como seres ‘limitados’ en comparación con las y los heterosexuales, cuya subjetividad y estilo de vida revelan una multidimensionalidad de la que carecen ‘los otros’ (Wallis y VanEvery, 2000).

Un dato muy significativo es que en estos contenidos, la proporción de hombres no heterosexuales es considerablemente más elevada que la de mujeres. Esto hace evidente la trascendencia que tiene el sexismo en la cultura, pues aún en el desarrollo de temas que implican una trasposición del orden hegemónico de género, lo masculino se hace prevalecer sobre lo femenino (si bien con una menor disponibilidad de recursos). Resulta también destacable, de acuerdo a la mayoría de las investigaciones, la tendencia a representar como víctimas a las personas no heterosexuales y a patologizar sus identidades, pues en el desarrollo temático se les suele vincular de algún modo con los temas de abuso de drogas, suicidio y enfermedades sexuales (Temple, 2005; MacGillivray y Jennings, 2008).

En general, se dice, niñas y niños ingresan a la escuela primaria con nociones culturales sobre sexualidad que suelen ser reforzadas por esta ideología encubierta de los libros de texto. Se considera que el propósito fundamental es moldear al alumnado conforme a expectativas sociales que implican el matrimonio heterosexual (el único

reconocido en los países en donde se realizaron los estudios) y la reproducción. La conformidad con estas expectativas recibe la recompensa de la aceptación social (Capel, 2003; Myerson et al, 2007)

6. Diversidad Sexual

Con base en las lecturas hechas, podemos decir que la diversidad sexual contempla la sexualidad en tanto se traduce en una amplia gama de expresiones, identitarias o no, que trascienden la heterosexualidad y los géneros binarios que tienen su base en una noción de dimorfismo sexual biológico (Wallis y VanEvery, 2000; MacGillivray y Jennings, 2008; Elia y Eliason, 2010). Así, junto a tales expresiones –consideradas normativas- se contemplan también las identidades transgénero, transexual y travesti, así como la homosexualidad y la bisexualidad, entre otro tipo de manifestaciones de género y sexuales.

6.1 Diversidad sexual en la escuela

En los estudios revisados sobre la forma en que se aborda la sexualidad en la escuela, las conclusiones generales concuerdan en que existe un enfoque heteronormativo, marcado en mayor o menor grado y con distintas formas de expresión. Ante estos hallazgos, en la mayoría de investigaciones se proponen pautas orientadas a que se integre la diversidad sexual en la cultura escolar.

Varias autoras y autores señalan que los aprendizajes de la infancia tienen un peso fundamental en la vida adulta y, desde esta perspectiva, llaman la atención sobre la importancia de que se promueva el respeto y la aceptación de la diversidad sexual en la educación primaria (Capel, 2003; Wallis y VanEvery, 2005; Pendleton, 2009). Para lograr este objetivo, se ha planteado como algo indispensable el hacer partícipes a las alumnas y los alumnos en la construcción de los saberes en el aula (Capel, 2003; Elia y Eliason, 2008). Partiendo de esa base, se señala que es posible generar una conciencia crítica en el alumnado sobre las distintas formas de opresión presentes en la sociedad -como las que

involucran raza, género, clase social, orientación sexual y otros elementos- y su entrecruzamiento. En este contexto, la heteronormatividad podría ser visibilizada y analizada como una problemática social (Elia y Eliason, 2008).

También se afirma que con frecuencia la acción pedagógica es ejercida a través de creencias homofóbicas de las y los docentes, lo cual hace necesario incluir en la formación de éstos, discusiones sobre la construcción social de la sexualidad y sobre heteronormatividad, para así proveerles de herramientas analíticas con las que puedan identificar las diversas formas de opresión que se ejercen sobre personas con orientaciones o identidades que no coinciden con la heterosexualidad o con la masculinidad y feminidad tradicionales. Esto es especialmente importante en docentes de educación primaria, dado que son los principales agentes en la formación escolar de niñas y niños que comienzan a experimentar la atracción sexual (Capel, 2003).

Otras investigaciones concluyen que una educación abierta a la diversidad debe fomentar el respeto a las distintas identidades, destacando los aspectos y proyectos en común. Asimismo, debe promover la deconstrucción de las falsas dicotomías de género (femenino/masculino) y de sexualidad (heterosexualidad/homosexualidad), pues éstas, lejos de representar la diversidad social, encierran aspectos fundamentales de la subjetividad en categorías que remiten a nociones de inferior/superior o normal/anormal (Chaves y Barrios, 2009; Pendleton, 2009).

6.2 Diversidad sexual en libros de texto

También en el contenido de los libros de texto se ha detectado, en general, un enfoque heteronormativo o –al menos- expresiones de este tipo, aun cuando en la mayoría de los que fueron objeto de estudio en las investigaciones revisadas, ya se desarrolla el tema de las orientaciones sexuales. Con base en esto, autoras y autores plantean propuestas para que se integre la diversidad sexual en estos libros.

Entre tales propuestas, está contemplar a las personas y las relaciones no-heterosexuales dentro de un espectro dimensional más amplio, de modo que no sean

reducidas e identificadas solamente con la sexualidad. Esto implica representar a las personas no heterosexuales también como trabajadoras/es, como hijos/as, como madres/padres; como seres con gusto por los deportes o con afición a la política, como ciudadanas/os con participación pública, como miembros de una comunidad vecinal, en fin... como personas, no como seres unidimensionales. Esto, necesariamente debe acompañarse de una representación similar sobre las relaciones no-heterosexuales, pues éstas, al igual que las heterosexuales, suelen implicar vínculos, emociones y dinámicas que no se limitan a lo sexual, como pueden ser las prácticas de cuidado mutuo y las expresiones de solidaridad, por mencionar sólo unos ejemplos (Capel, 2003; Elia y Eliason, 2008)

Se señala también como necesario, que la discusión sobre género y sexualidad contemple el carácter construido de estos elementos, pues esto permite entender las dinámicas de poder implícitas y facilita la reflexión sobre el modo en que la heteronormatividad permea las prácticas cotidianas, los discursos, las identidades, las relaciones sociales y otros ámbitos. La propuesta común es una educación sexual que plantee más preguntas que respuestas y que invite a niñas y niños, cualquiera que sea su orientación o identidad sexual, a sentirse parte integral de la comunidad (Myerson et al, 2007).

7. Perspectivas, vetas, ausencias...

El acercamiento a los estudios académicos sobre lo que sucede en el ámbito escolar en relación con la sexualidad y el género, me ha permitido entender algunas de las formas de construcción y expresión de la heteronormatividad tanto en las prácticas como en los contenidos educativos. He comprendido que la perspectiva desde la cual se aprende a considerar la sexualidad, influye de modo importante en la concepción que se construye sobre las personas, sobre sus relaciones, sus prácticas, sus actividades y sus estilos de vida.

En los textos académicos explorados, se da cuenta de múltiples recursos que se emplean en la educación escolar para convertir la heteronormatividad en el prisma a través del cual las alumnas y los alumnos contemplen el género y la sexualidad, sin embargo,

como ya se comentó, estos estudios son de origen anglosajón y los textos que constituyen su objeto de estudio distan considerablemente de los libros de texto gratuitos (LTG).

En los libros de texto escolares de países como Canadá y Estados Unidos ya se abordan temas relacionados con la diversidad sexual, de modo que las investigaciones revisadas, se centran en *el enfoque* que reciben los mismos. En nuestro país, por el contrario, aún no forman parte del contenido curricular. Apenas encontramos una breve referencia a las orientaciones sexuales –que no llega a descripción ni a explicación- en algún libro de nivel secundaria, mientras que el de ciencias naturales del sexto grado de educación primaria, hace una mención única al concepto, sin que se le defina.

Sin embargo, entre los elementos que las investigaciones anglosajonas contemplaron como parte estructurante del enfoque heteronormativo en los textos escolares, hay algunos que no se relacionan con la diversidad sexual como tema sino con la forma en que, en términos generales, se construye la sexualidad y con las representaciones de género que se ofrecen. Se indica que estos elementos remiten a la heterosexualidad como norma cuando se construyen del siguiente modo –lo cual también ha sido contemplado en las hipótesis: *a*) las representaciones de género se fundan en una dicotomía jerárquica masculino/femenino formulada en términos de una rígida oposición, en la que el segundo de los términos (lo femenino) se asocia exclusivamente con las mujeres y el primero (lo masculino) con los hombres, a la vez que éste ocupa una posición de superioridad; y *b*) la sexualidad se construye como un elemento fundamentalmente biológico y orientado a la reproducción.

Es pertinente señalar que las representaciones de género tal como son planteadas en el párrafo anterior, se consideran fundamento del sexismo y por ello las investigaciones sobre este elemento – de origen nacional e internacional- han sido útiles para acercarme a la forma en que éste ha sido analizado en su manifestación dentro de la cultura escolar y, en concreto, en los libros escolares. A su vez, los estudios sobre las formas en que la sexualidad se regula en la escuela y mediante los contenidos curriculares, contribuyeron a estructurar mi mirada sobre los objetos de estudio y arrojaron luz sobre los hallazgos esperables.

Así, aunque en los libros de texto mexicanos para educación primaria no se trata como tema ninguno de los aspectos relacionados con la diversidad sexual, sí es posible analizar su contenido heteronormativo, tomando como eje analítico el tema de la sexualidad y las representaciones de género que incorporan. Esto coincide con la perspectiva teórica que orienta esta investigación, la cual tiene entre sus bases los postulados de Judith Butler sobre género y sexualidad. No es ello de sorprender, ya que la mayoría de los textos académicos revisados, incorporan tales planteamientos teóricos en su perspectiva analítica sobre heteronormatividad.

En esta exploración de lo que se ha escrito sobre el tema, no se encontraron investigaciones de origen hispano o latinoamericano que analizaran la heteronormatividad en la escuela o en los libros de texto, aunque algunos hacen breve referencia al tema, generalmente destacando como un factor fundamental la predominancia de los aspectos biológicos y reproductivos en el abordaje de la sexualidad.

Considerando lo anterior, mi trabajo abona al campo de estudio sobre la forma en que se estructura la heteronormatividad en la educación escolar mexicana, al someter a análisis la contribución específica que a ello hacen los libros de texto gratuitos, herramientas educativas de difusión nacional y de estudio obligatorio que, en virtud de tales características, adquieren gran relevancia en la formación de las y los futuros ciudadanos.

III.

Perspectiva teórica

En esta parte de la tesis, daré cuenta de la revisión teórica que fue necesaria para la construcción de una perspectiva de análisis que, en el marco general de la sociología y, al mismo tiempo, incorporando una mirada de género, pudiera ponerse en relación con el material empírico.

Presento, en primer lugar, las teorías sociológicas sobre la educación, así como los estudios sobre currículum que fueron tomados en cuenta. Sigue a esto el recuento de algunas perspectivas sobre sexualidad y sobre su cruce con la dimensión de género, así como abordajes destacados en torno a las representaciones sociales. Recuperando lo más relevante de estos planteamientos, arribo, finalmente, a la estructura analítica que he empleado en la investigación.

1. Miradas sociológicas clásicas sobre la educación

La forma en que se ha abordado la educación escolar desde la sociología, puede agruparse en tres vetas: funcionalista, de la reproducción y de la resistencia. La perspectiva funcionalista contempla la educación escolar como el proceso que hace posible la vida en común, gracias a que inculca en las generaciones más jóvenes los valores compartidos por todos los miembros de la sociedad y, de este modo, permite la producción y transmisión intergeneracional del conocimiento. Durkheim está entre sus principales representantes y al respecto dice:

“La educación es la influencia ejercida por las generaciones adultas en quienes aún no están preparados para la vida en sociedad. Su objetivo es despertar y desarrollar en los niños ciertos estados físicos, intelectuales y morales que les son requeridos por la sociedad en su conjunto y por el medio social específico al que están destinados” (Durkheim, 1956:71)

Se considera, desde esta visión, que cuando la educación escolar es impartida por el Estado, se evita que favorezca intereses privados. Este postulado, sin embargo, ha sido ampliamente rebatido, pues se considera que pasa por alto las luchas de poder con base en las cuales se estructura el sistema estatal que, por ende, tiende a privilegiar los intereses de los grupos hegemónicos, mismos que se ocultan tras una apariencia de neutralidad institucional, tal como lo señala Bourdieu (1977) –entre otros teóricos-, cuyos postulados se exploran enseguida. Antes, sin embargo, de abordar otra perspectiva, es pertinente comentar un supuesto del funcionalismo que resulta particularmente relevante para los objetivos de la investigación. Se trata del planteamiento de Parsons (1985) sobre la importancia de que sean mujeres quienes impartan la educación escolar al alumnado durante los primeros años de la infancia, tal como lo expresa a continuación:

“...es importante para la comparación entre la clase elemental y la familia, que el profesor sea normalmente una mujer (...) en un sistema de educación mixto la profesora simboliza la continuidad del rol de la madre. La ausencia de diferenciación, en el programa de la escuela elemental, entre las diferentes competencias intelectuales y la responsabilidad social concuerdan precisamente con la extensión del rol femenino” (Parsons, 1985:56)

Es notable la esencialización que hace Parsons del rol de la mujer al señalarla como el sujeto ideal para convivir y educar a las y los infantes tanto en el seno familiar como en la escuela, comprendiendo a las mujeres en estos ámbitos bajo la figura de la madre aunque, de hecho, no lo sean. Este planteamiento parece tener eco en la realidad mexicana –sin ser la única- en donde la plantilla docente en los niveles básicos de la educación se encuentra altamente feminizada. Del millón 157 mil docentes en el nivel básico de la educación nacional, en el ciclo 2008-2009 había 757 mil mujeres y 400 mil hombres en números cerrados, lo que significa, en proporciones, 65% y 35% respectivamente: casi dos tercios lo constituyen mujeres. Si bien esto no garantiza que en efecto sean las mujeres los sujetos idóneos para encargarse de estas funciones –como lo aseveró el teórico-, sí podría ser un indicio de que así son consideradas socialmente, signo que adquiere fuerza al contemplar la denominación que recibe el primer nivel de la educación escolar en nuestro país: educación *maternal*. Esta identificación de las mujeres como madres y su adscripción exclusiva en un

rol de cuidado y educación de menores, surge como un elemento importante a considerar en la exploración de mis objetos de estudio, con el fin de verificar si tiene relevancia en la construcción que se hace de las feminidades.

En parte como respuesta crítica a la teoría funcionalista, surge la perspectiva de la reproducción. Si bien los funcionalistas hicieron un importante aporte al estudio de la educación al señalar que la función de la escuela consiste en reproducir el orden social, inculcando en los individuos valores orientados a adaptarlos a su medio –función que antes desempeñaban las iglesias-, se ha hecho notar que pasaron por alto los elementos de poder y de desigualdad inherentes a ese proceso de reproducción social.

Quienes comparten este posterior enfoque, sostienen que la escuela se encarga de difundir una ideología que sirve para legitimar el sistema de poder vigente, con las correspondientes desigualdades sociales. Entre los principales representantes, están Althusser (1974), quien explora la forma en que la escuela contribuye a reproducir el sistema económico de producción, y Bourdieu y Passeron (1977), quienes se enfocan, más bien, en la participación escolar dentro de la reproducción de las desigualdades de tipo cultural.

En general, se señala que las relaciones de dominio que impulsan y posibilitan la imposición ideológica a través de la educación, requieren mantenerse ocultas para que pueda ser socialmente legitimada la institución escolar y así lograr la adhesión al sistema de poder aún por parte de los sectores sociales más desfavorecidos por el mismo. Cabe señalar, sin embargo, que se pasa por alto la forma en que se reproducen otros aspectos de la desigualdad social, como son los relativos al género y a la sexualidad, mismos que sí serán tomados en cuenta en este trabajo de investigación para explorar en qué modo su entrelazamiento reproduce un sistema en el que se privilegia la heterosexualidad como norma.⁸

⁸ El pensamiento de Bourdieu evolucionó de una manera notable, al pasar de cierto mecanicismo en sus estudios sobre la reproducción, a una perspectiva más dinámica, desde la cual sus aportes son relevantes no sólo para la sociología de la educación, sino para la sociología en general. Conceptos tales como “violencia simbólica” (la que se ejerce en la escuela contra las y los niños que no se adaptan al sistema), “arbitrario cultural” (que remite a la selección curricular de ciertos contenidos que se adecuan a las personas que detentan cierto capital cultural) y el gran aporte de la distinción de los tres estados del Capital Cultural: el

Finalmente, está la perspectiva de la resistencia, la cual coincide con los reproduccionistas en que la escuela reproduce las desigualdades económicas y culturales del sistema social; sin embargo, se distancia de esta perspectiva al sostener que la institución escolar también genera espacios de resistencia que hacen de la educación un campo de lucha entre la imposición de una ideología dominante y los agentes que pugnan por desestructurarla.

Freire (1969) y Giroux (1981) están entre los principales teóricos que sostiene este enfoque sobre la educación. Ambos reconocen que el complejo proceso de reproducción social al que contribuye la escuela, puede ser también factor de conflicto y cambio social. Esta perspectiva rescata la posibilidad transformadora de los individuos, contemplándolos no como simples receptores del mundo cultural sino también como creadores del mismo y reconociendo su capacidad de presentar una resistencia efectiva ante la dominación ideológica escolar. Esto abre las puertas a alternativas educativas que impulsen el pensamiento crítico sobre la realidad y la toma de conciencia de los sujetos sobre su capacidad de incidir en ella.

Con base en tales premisas, en este trabajo se configura una perspectiva de investigación desde la cual se comprende a la escuela como un campo de lucha en donde también se juegan estructuras de desigualdad social configuradas en función del género y de la sexualidad, constituyendo la heteronormatividad la ideología hegemónica que esta institución impone.

Esto convierte a los libros de texto escolares en instrumentos de transmisión de una ideología en la que es posible encontrar fisuras por donde se abran senderos hacia la diversidad sexual. Aunque explorar tales senderos no es el objetivo de la tesis, sí puede constituir una línea de continuidad luego de este proceso de formación inicial en la investigación sociológica.

Hasta aquí se ha presentado, brevemente, el contexto teórico general en el que se inscribe esta investigación en relación con el tema de la educación, así como la perspectiva

incorporado, el objetivado y el institucionalizado (Bourdieu 1987) así como las nociones de “campos sociales” y “habitus” lo colocarían más cerca de las corrientes de la resistencia, que de las reproduccionistas propias de sus primeros trabajos.

sociológica que guiará la mirada sobre los libros de texto como herramientas para la socialización escolar. El siguiente paso es desarrollar algunos de los postulados teóricos más relevantes sobre el campo de conocimiento en el que se incorporan los libros de texto escolares, es decir, sobre el currículum.

2. Propuestas teóricas sobre currículum

El currículum es el resultado de la selección de los contenidos escolares a transmitir y los libros de texto son una de las vías legítimas que se emplean para ello. En esta investigación, se ha recurrido a los planteamientos de dos destacados sociólogos ingleses, Ivor Goodson y John Eggleston, para entender, desde la teoría, cómo se configura esta dimensión de la educación escolar, así como sus implicaciones a nivel general.

En su texto “¿Por qué estudiar las disciplinas escolares?” (1998), Goodson da cuenta de las transformaciones que están ocurriendo en el campo curricular de Inglaterra –y de otros países anglosajones y europeos- a merced de una pugna por retornar a las “disciplinas tradicionales” que conduce a configurar un currículum semejante al de inicios del siglo veinte. Aborda la importancia creciente que comenzó a darse a las fuerzas sociales que, traducidas en relaciones de poder, intervienen en la inclusión de ciertas disciplinas escolares en el currículum. Desde entonces, explica Goodson, se ha enfatizado la importancia de varios aspectos del diseño curricular, como es la forma en que el cuerpo docente participa en la delimitación de las disciplinas escolares; la relevancia y accesibilidad de éstas en función de su respuesta a intereses hegemónicos; la forma en que se organiza la construcción del conocimiento; y la construcción social de cada disciplina específica, tanto en su forma como en su contenido.

Bajo esta misma lógica, Goodson rescata la importancia del currículum escrito –o abierto-, que había sido subestimada o nulificada en los movimientos de las décadas previas. Señala que es ahí donde se define y redefine lo que debe ser enseñado y donde se puede identificar “la lógica legitimadora de la enseñanza” (Goodson, 1998:98). Los libros de texto, como parte de ese currículum, permiten también desentrañar esa lógica a través

del análisis que, en el caso de este trabajo, se enfocará en los valores implícitos en materia de género y de sexualidad.

Por otra parte, John Eggleston, en “Sociología y currículo” (1989) sostiene que el acceso a una “identidad adulta reconocida” (Eggleston, 1989:12) requiere de la internalización de los elementos esenciales de una cultura mediante la transmisión de conocimientos considerados válidos e incuestionables, es decir, legítimos, por una vía de transmisión igualmente legítima. Tal es la función del currículum escolar.

El autor señala que cada currículo supone un proceso de selección de conocimientos y valores que define de la siguiente manera:

“...al currículo le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias de aprendizaje es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio” (Eggleston, 1989:25)

Eggleston señala que el currículo pasa por un conflictivo proceso de negociación en el que destacan varios factores: *a)* la definición de lo que se considerará conocimiento, valores y habilidades; *b)* la categorización del conocimiento en áreas de mayor o menor status; *c)* los principios de distribución del conocimiento; *d)* la identidad y legitimidad de los grupos dominantes en este proceso. De este modo, la delimitación de un currículo, puede considerarse un proceso de control social, que resulta más que en un cuerpo de conocimiento, en una representación colectiva de la comunidad, que tiene en cuenta quiénes serán los destinatarios de los conocimientos transmitidos.

El currículum de masas surgió en Inglaterra en el año de 1970, al considerarse necesario instruir a la población general en los nuevos roles que requería una sociedad industrial, sin embargo, no fue diseñado por quienes serían sus consumidores sino por grupos de élite, que también diseñaban la educación “de estatus elevado”. De este modo, se aseguró que el currículum masivo no representara un desafío a los currículums de élite y que confirmara la estratificación social, asegurando su aceptabilidad y legitimidad.

Además de la provisión de habilidades mínimas a los individuos para responder a las necesidades de la sociedad industrial, el currículum para las masas también facilitó el consenso social. Aseguró la aceptación de un “imperio de la ley” que establecía ciertos valores como apropiados para la sociedad en masa y otros más para los status específicos en que ésta se seccionaba. De este modo, las escuelas para la élite fomentaban el liderazgo, mientras que el resto ponía el énfasis en la sumisión e integraban materias de bajo estatus; y todas impulsaban la corporización de actitudes que simbolizaran la posición social que los individuos ocupaban en el sistema.

Eggleston explica que conforme se complejiza la organización educativa, más personas se involucran en la misma y, por tanto, a mediados del siglo XIX las decisiones sobre la definición del conocimiento pasaron de pertenecer a una élite reducida, a ser de la competencia de prácticamente toda la comunidad en distintos grupos y áreas de influencia. Se trató del cambio de una sociedad en la que estaban prescritos roles y currículum -a los cuales los individuos debían adaptarse-, a una en donde éstos eran sometidos a discusión y definición colectiva.

El autor también llama la atención sobre la existencia de dos perspectivas en torno a la naturaleza del control social y de la distribución del poder a través del currículum: la recibida y la reflexiva. Según señala, la perspectiva recibida establece que:

“...existen estructuras de conocimiento establecidas y cosnoscibles que son independientes de los maestros y de cualquier otro individuo; que estas pautas pueden descubrirse, clarificarse y comprenderse y que adherir a ellas es necesario o, por lo menos, muy conveniente para que el currículo resulte significativo y las experiencias de aprendizaje exitosas” (Eggleston, 1989:81)

Por su parte, la perspectiva reflexiva deriva en gran medida de los postulados marxistas, uno de los cuales dice que “las sociedades están caracterizadas por la definición, la evaluación y la distribución del conocimiento según lo determina una clase dirigente, determinación que surge de su control del sistema económico” (Eggleston, 1989:83). Eggleston se apoya en la visión teórica de Manheim, para explicar que la forma en que los

objetos de conocimiento se presentan ante los sujetos varía conforme al tiempo histórico y a los ambientes sociales, lo cual genera la formación de estructuras mentales distintas.

Como carencias en estas perspectivas, señala que la recibida olvida explicar las desviaciones de las pautas del conocimiento que identifica como ‘verdaderas’, mientras que la reflexiva no da cuenta de las regularidades en las construcciones que los individuos hacen de la realidad, ya que en todos los grupos humanos existen marcadas pautas de conocimiento que hacen posible la organización social.

Una alternativa a los enfoques ya planteados es la perspectiva reestructuradora, la cual considera las formas en que el poder se ejerce en relación con el currículum y las consecuencias que ello tiene en la sociedad en general. Incorpora elementos tanto de la perspectiva reflexiva como de la recibida y evidencia cómo estas, con frecuencia, se apoyan mutuamente. Como ejemplo de ello, plantea lo siguiente:

“una construcción reflexiva (...) aparece fuertemente reforzada por una recibida que nos recuerda que las maneras como el maestro define y evalúa el conocimiento curricular son de importancia crítica para los logros y las oportunidades vitales de los niños. A su vez, la perspectiva reflexiva puede continuar recordándonos que los logros y las oportunidades vitales son, en sí mismos, categorías determinadas socialmente” (Eggleston, 1989:93)

Entre los planteamientos de Eggleston, resulta particularmente relevante uno de los factores que identifica como parte del proceso de negociación del currículum. Se trata de la etapa en la que se define lo que ha de ser considerado como conocimiento, valores y habilidades, pues es aquí donde se construyen los saberes como algo “dado”, asignándoles un carácter incuestionable, y eso, en el caso de la presente investigación, implica tanto a las representaciones de género como al tema de la sexualidad en el contenido de los libros de texto.

Rescatando aspectos centrales de estos postulados, se puede afirmar que los libros de texto gratuitos, como herramientas de un currículum de masas, contribuyen a lograr una cohesión social mediante la transmisión de valores que corresponden a una ideología dominante y que favorecen la reproducción del sistema. Sin embargo, siendo elementos que se modelan en función de los intereses hegemónicos y de las resistencias contrapuestas, es

probable que su contenido muestre evidencias de la lucha de intereses en el campo en que se inscriben. En este sentido, su análisis puede permitir rescatar la ideología que subyace a las representaciones de género y a la forma en que se aborda el tema de sexualidad, así como las fisuras que son producto de la resistencia opuesta a esa ideología.

Hecha esta reseña general de las perspectivas teóricas de la educación y del currículum, así como de los elementos que servirán para el análisis de los objetos de estudio, a continuación se hace un planteamiento similar en relación con los campos de sexualidad y de la vinculación entre sexualidad y género.

3. Aproximaciones teóricas generales sobre la sexualidad

En el campo de estudio de la sexualidad existen diversas teorías, estando entre las principales la evolucionista, la psicoanalítica y la constructivista. La teoría evolucionista se adopta en la década de los sesentas como el paradigma para explicar el comportamiento humano. Desde esta perspectiva, la reproducción exitosa es la clave de la evolución humana, por lo que la sexualidad se torna uno de sus puntos focales. Su premisa fundamental es que los organismos poseedores de una mayor capacidad adaptativa a nivel psíquico y fisiológico tienden a reproducirse a una escala mayor y, en consecuencia, sus rasgos se vuelven característicos de la especie a través de su evolución (Baumeister et al, 2006).

Desde este enfoque, patrones ancestrales asociados a una mejor calidad y mayor cantidad en la progenie sirven para explicar los deseos y comportamientos humanos, los cuales están delimitados por restricciones sexuales que favorecen el proceso evolutivo (Baumeister et al, 2006). Así, el comportamiento sexual de los individuos está fuertemente orientado por la necesidad evolutiva de transmisión genética, es decir, existe una relación de continuidad entre la carga genética y la forma en que se relacionan las personas sexualmente (Weeks, 1998).

Los postulados de esta corriente analítica, se contraponen a un abordaje sociológico de la sexualidad, el cual requiere contemplarla como un hecho social –además de biológico-

para convertirla en objeto de estudio. Sin embargo, era necesario dar cuenta de esta postura teórica, dada la trascendencia que tuvo en el campo de estudio académico sobre la sexualidad, así como por el impacto que generó en las nociones generalizadas en la sociedad con respecto a este tema.

Por otra parte, está el psicoanálisis, enfoque que se enraiza en el pensamiento de Sigmund Freud y que tuvo su mayor influencia durante la primera parte del siglo veinte (Baumeister et al, 2006). Desde esta tradición, los individuos no se consideran determinados por la biología –aunque sí se le reconoce como un factor con influencia- ni por las relaciones sociales en las que se inscriben. Se sostiene, más bien, que la subjetividad se configura por la acción del inconsciente, de modo que la psique dota de significado al cuerpo como realidad biológica (Weeks, 1998).

Esta teoría establece el impulso sexual, en conjunto con la agresividad, como una de las motivaciones subyacentes a toda actuación humana. Entre sus postulados principales están la bisexualidad innata de los seres humanos, el complejo de Edipo en los niños y el de Electra en las niñas, así como la proyección en otros de los deseos prohibidos y la perversidad polimorfa en niñas y niños (Baumeister et al, 2006). Desde este enfoque, la diferencia sexual se traza en el camino hacia la madurez a través de una serie de conflictos psíquicos que cristalizan en la conformación de una identidad, en la organización del deseo y en la elección de un objeto de deseo que, de ser completo el desarrollo psíquico, estará representado por un sujeto del sexo opuesto (Weeks, 1998). Como se puede apreciar, este enfoque lleva implícita la heterosexualidad en su concepción teórica del desarrollo humano, planteando las alternativas sexuales como ‘desviaciones’ de esa norma, como manifestaciones de un desarrollo psíquico trunco. A pesar del valor que pueden tener estos aportes e, incluso, los desarrollos posteriores en que la heteronormatividad se quebranta, esta mirada no puede sostener la búsqueda analítica de la tesis, por su naturaleza eminentemente psicológica.

Finalmente, la perspectiva constructivista entiende la sexualidad como algo que se estructura en las relaciones sociales –aunque también se reconoce el papel de la biología en ello-, siendo el discurso psicoanalítico uno más de los que han participado históricamente en su configuración. De esta forma, la sexualidad se significa, se expresa, se regula y se

examina a partir de variaciones históricas y culturales, en una arena en la que intervienen múltiples fuerzas y agentes socializadores como pueden ser la familia, la escuela, la religión, la política y los medios de comunicación. (Baumeister et al, 2006).

Esta es la perspectiva teórica que sirve de base a mi investigación y, como tal, amerita un desarrollo más amplio que permita dar a conocer los distintos postulados que orientarán mi mirada sobre el tema de sexualidad en el análisis de los textos. En tal virtud, presento a continuación tres dimensiones de esta perspectiva que han sido desarrolladas por tres destacados representantes de la misma: Thomas Laqueur, Michel Foucault y Jeffrey Weeks.

3.1 Laqueur y la construcción social del sexo biológico

En “La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud” (1994), Thomas Laqueur presenta a la cultura como la base para la representación social del sexo biológico. Describe cómo en el discurso científico médico, a partir del siglo XVIII, el cuerpo sexuado pasó de ser representado mediante un modelo único -con una misma forma en mujeres y hombres- a concebirse en dos sexos claramente diferenciados (dimorfismo sexual). El autor señala que en épocas anteriores, las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres no eran concebidas sino en términos graduales, es decir, el cuerpo femenino se pensaba como una forma menor del cuerpo masculino, a tal grado que los órganos que ahora conocemos como específicamente femeninos no se distinguían nominalmente de los masculinos. Asimismo, la superioridad masculina no se afirmaba con base en la biología sino que se seguía de “una verdad a priori” ajena a la misma (Laqueur, 1994:262).

El autor destaca, sin embargo, que la configuración de dos sexos no partió de un contexto científico sino político. La representación dimórfica fue el producto de una disputa de significados sobre la anatomía humana, que respondía a intereses económicos, políticos y culturales. Al respecto el autor señala:

“Ningún descubrimiento singular o grupo de descubrimientos provocó el nacimiento del modelo de dos sexos, precisamente por las mismas razones que los descubrimientos

anatómicos del Renacimiento no desplazaron al modelo unisexo: la naturaleza de la diferencia sexual no es susceptible de comprobación empírica. Es lógicamente independiente de los hechos biológicos, porque una vez incorporados éstos al lenguaje de la ciencia constituyen también el lenguaje del género, al menos cuando se aplican a una interpretación culturalmente importante de la diferencia sexual. En otras palabras, casi todas las afirmaciones relativas al sexo están cargadas desde el principio con la repercusión cultural de las mismas propuestas. Pese al nuevo estatus epistemológico de la naturaleza como sustrato de las distinciones y pese a la acumulación de hechos sobre el sexo, la diferencia sexual no fue más estable en los siglos que siguieron a la revolución científica de lo que antes había sido. Dos sexos inconmensurables eran, y son, productos culturales, en la misma medida que lo era, y es, el modelo unisexo.” (Laqueur, 1994:283)

Laqueur destaca que en el caso de las mujeres, el orgasmo o, más bien, la negación del mismo, ocupó un lugar central. Describe, así, cómo la ciencia médica disoció la experiencia sexual femenina de la noción de placer, ya fuera negando la existencia del orgasmo femenino, o bien, afirmando que en las mujeres éste no iba acompañado de una sensación placentera, en contraste con la sexualidad masculina que fue definida en términos de fuerza, resistencia y pasión sexual.

El cuerpo sexuado, como objeto del conocimiento científico ha estado sometido a condicionamientos sociales y culturales que han perpetuado, a través de los distintos modelos de representación, la noción de superioridad masculina. De este modo, afirma el autor, el cuerpo, más que causa, se convierte en el signo del género.

Esta perspectiva, en relación con mi objeto de estudio, puede llevarme a identificar e interpretar las representaciones sociales de género que se ven reflejadas en lo que aparentemente constituyen descripciones neutras sobre fenómenos y realidades meramente biológicos. Avanzando sobre esta visión de la sexualidad como constructo social, a continuación se describe brevemente cómo las relaciones de poder y resistencia inciden, desde la mirada de Michel Foucault, en su configuración.

3.2 La sexualidad y el poder desde la visión de Foucault

En “El dispositivo de la sexualidad” (1995), Michel Foucault destaca que la sexualidad se ha construido a través de relaciones de poder y de conocimiento que la han fijado como

objeto de estudio y de regulación, inscribiéndola a través de las épocas en campos de dominio diversos: la religión, la pedagogía, la demografía y la medicina, entre otros.

Según el autor, es un equívoco concebir las relaciones de poder involucradas en la constitución y regulación de la sexualidad como meramente prohibitivas (representación que identifica como jurídico-discursiva), ya sea desde el punto de vista de un poder represivo o del de una ley constitutiva del deseo. Esta representación de un poder que se ejerce verticalmente sobre la sexualidad para limitarla, censurarla y, en resumen, reprimirla, sólo sirve para enmascarar una parte esencial de ese poder a efecto de hacerlo aceptable. Así, el enmascaramiento no es un abuso de poder sino una condición para su ejercicio.

Es la parte productiva de las relaciones de poder que dan forma a la sexualidad, la que suele permanecer oculta y cuyas lógicas de funcionamiento Foucault describe en su obra. El poder no se ejerce de arriba a abajo sino en todas direcciones, de modo que la articulación, confrontación, y la interacción a distintos niveles y grados de estas relaciones, da lugar a un entramado en el que se modela la sexualidad y que, si bien responde a objetivos determinados, éstos no son atribuibles a sujetos o grupos específicos, pues adquieren forma en el mismo entramado que hace funcionar a la sociedad. Así, la sexualidad se construye, deconstruye y reconstruye en función de contextos (históricos, espaciales, culturales, etc.) y estrategias diversos.

Un elemento importante en el planteamiento teórico de Foucault, es la noción de resistencia, misma que concibe no como algo que se halla en relación de exterioridad con el poder sino como una de sus condiciones de posibilidad. Al respecto, señala que las relaciones de poder no pueden existir sino en función de una red de puntos de resistencia y aclara:

“Pero ello no significa que sólo sean su contrapartida (...) Las resistencias no dependen de algunos principios heterogéneos; mas no por eso son engaño o promesa necesariamente frustrada. Constituyen el otro término en las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el irreducible elemento enfrentador. Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o

individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento” (Foucault, 1995:116)

El autor explica que si bien la representación jurídica del poder (un poder represivo), cuyo origen relaciona con el surgimiento de los Estados monárquicos, aún sirve para dar parcialmente cuenta de las relaciones de poder vigentes y de sus modalidades hegemónicas, es necesario entender que con las nuevas formas de Estado, la sexualidad ha adquirido múltiples efectos productivos.

Considero que la perspectiva de Foucault adquiere sentido pleno en el estudio de las interacciones humanas, no obstante, me parece que también resultará útil en la exploración de mis objetos de estudio -los libros de texto gratuitos- si se les entiende como el producto de una lucha por la definición de los contenidos temáticos en un marco de intereses sociales divergentes o, incluso, contrapuestos.

Particularmente, puede permitir entender las contradicciones o discontinuidades en la forma en que se aborda un tema, o bien, las que existen entre distintos temas o entre los libros como objeto de estudio, como el reflejo de las relaciones de poder y de resistencia que se articulan en torno a la delimitación del contenido de los libros. Eso permitirá entender cuál es la visión hegemónica que dio forma a las representaciones de género y de sexualidad en estos libros y qué elementos pueden consistir en expresiones de resistencia a esa hegemonía.

Concluyendo con las propuestas teóricas consideradas para el análisis de la sexualidad como constructo social, presento una visión más específica sobre la forma en que ésta se estructura en las relaciones sociales.

3.3 El carácter relacional de la sexualidad

La sexualidad es entendida por Jeffrey Weeks (1998) como una construcción social histórica que conjuga dimensiones biológicas y mentales, tales como la identidad de género, las diferencias corporales y los deseos, sin que haya una coherencia necesaria entre tales elementos. Uno de sus planteamientos principales es que la sexualidad adquiere

significado tan sólo en las relaciones sociales y que ello da origen a una multiplicidad de lenguajes sobre el sexo que se expresan en leyes, en arte, en conceptos médicos y en ritos sociales, por citar sólo algunas posibilidades.

Los significados de la sexualidad, no obstante, están en permanente disputa tanto a nivel individual como colectivo, en contra de los límites impuestos por grupos dominantes. En este proceso se privilegian socialmente relaciones específicas, como podrían ser las matrimoniales, construyendo y reafirmando a través de las mismas las identidades de género y sexuales. Conforme a esta lógica, la feminidad y la masculinidad dependen una de la otra para existir, pues se constituyen relacionamente en un sistema de género organizado en función de la diferencia sexual, en el que las mujeres ocupan un lugar de subordinación. Las identidades de género, sin embargo, al ser socialmente organizadas, son contingentes y susceptibles de modificación.

En relación con la actividad sexual, dice Weeks, toda cultura cuenta con “restricciones de quién” y “restricciones de cómo” (Weeks, 1998:31). Las primeras se relacionan con las características de las parejas sexuales que se eligen: género, parentesco, raza y clase, entre otras. Las segundas se vinculan al propio cuerpo y al uso sexual que se puede hacer del mismo. En la actualidad, señala el autor, el énfasis está puesto en los sujetos que sostienen la relación sexual y no tanto en la forma en que lo hacen. Esto es lo que traza el límite entre normalidad y anormalidad, “definido en términos de si somos heterosexuales u homosexuales” (Weeks, 1998: 37).

Siguiendo esta lógica, el autor señala que la sexualidad se configura en la interrelación de dos ejes: la subjetividad individual y los intereses de la sociedad. Explica que la vigilancia social sobre la conducta sexual de los individuos, así como las medidas que se toman para regularla, son proporcionales al interés de esa sociedad por ejercer control sobre sus miembros. Consecuentemente, señala el autor, “la forma como marcha el sexo es un indicador de cómo marcha la sociedad.” (Weeks, 1998:41) Así, define las identidades masculinas y femeninas, las heterosexuales y homosexuales - por citar sólo algunas- como resultado de procesos de definición y autodefinition que surgen en un orden social, siendo un ejemplo de ello la tradicional vinculación entre “ser hombre” y “no ser homosexual” (Weeks, 1998: 62) Estos consensos comunitarios sobre sexualidad emplean

métodos de regulación para imponer su respeto, entre los que están la burla y la humillación pública. Los lenguajes del sexo, dice Weeks, se configuran socialmente y delimitan “el horizonte de lo posible” (Weeks, 1998:20). Para dotarlos de sentido e, incluso, trascender sus límites es necesario aprender a traducirlos.

A la luz del énfasis que pone Weeks en el carácter relacional de las identidades sexuales y de género, es posible explorar el lazo de dependencia existente entre las caracterizaciones de lo femenino y de lo masculino en los libros de texto que analizaré. Asimismo, esta perspectiva me posibilita una exploración de las restricciones implícitas en el ejercicio de la sexualidad en relación con sus formas de expresión y con el tipo de sujetos que pueden formar parte de la interacción, a lo que yo añadiría la “cantidad” de sujetos que pueden intervenir en la misma. También puede orientar mi mirada hacia las relaciones sociales que se privilegian por medio de la manera en que se aborda la sexualidad y, al mismo tiempo, permitirme explorar cómo se constituye tal privilegio.

Las teorías que se acaban de presentar, aunque se centran en la sexualidad, también reconocen la relación que existe entre esta y el género -los atributos culturales que se relacionan con cada sexo-; sin embargo, es necesario un acercamiento más profundo a esta relación para entender la forma en que a través de las construcciones de feminidad y de masculinidad, se estructura también la forma en que se concibe y expresa la sexualidad, y viceversa. Para ello se plantean a continuación los enfoques más destacados en esta materia.

4. Perspectivas sobre la relación género/sexualidad

En este apartado, daré cuenta de los desarrollos teóricos más destacadas en torno a la relación género/sexualidad, como los que surgen del feminismo, los de los estudios LGBT y la teoría queer.

Una teórica destacada del pensamiento feminista es Monique Wittig, cuyos postulados, en parte, sirvieron también de antecedente a la teoría queer. Entre los

planteamientos más relevantes sobre el tema, señaló que la heterosexualidad es un principio de organización social que sirve para sustentar la desigualdad entre los géneros.

A finales de la década de los setenta, en “El pensamiento heterosexual” (2011), Wittig indicó que el entrelazamiento del lenguaje con la disciplina estructuralista del psicoanálisis, ha llevado a plantear la psique humana como un invariante determinado genéticamente y, por tanto, ajeno al devenir histórico.

El lenguaje simbólico, señala Wittig, se presenta entonces como la base conforme a la cual se estructura el inconsciente, mismo que sólo puede ser interpretado por los psicoanalistas:

“¿Quién les ha dado a los psicoanalistas su saber? Por ejemplo, Lacan, lo que él llama el "discurso psicoanalítico" y la "experiencia analítica" le "enseñan" lo que sabe. Y cada uno le enseña lo que el otro le ha enseñado (...) Por lo que a mí respecta no me cabe ninguna duda de que Lacan ha encontrado en el "inconsciente" las estructuras que él dice haber encontrado ya que se había encargado de ponerlas allí con anterioridad. (...) Porque en la experiencia analítica hay un oprimido que es el psicoanalizado cuya necesidad de comunicar se explota y que, igual que las brujas no podían antaño más que repetir bajo tortura el lenguaje que los inquisidores querían oír, al psicoanalizado no le queda más elección, si no quiere romper el contrato implícito que le permite comunicarse y del que tiene necesidad, que intentar decir lo que se quiere que diga” (Wittig, 2011:2)

La autora llama la atención sobre el carácter “heterocentrado” del discurso psicoanalítico – y en general de todo discurso de carácter hegemónico – al señalar que el lenguaje simbólico plantea la heterosexualidad y la subordinación femenina como fundamento de la sociedad, lo cual coloca a lesbianas, mujeres heterosexuales y hombres homosexuales en la categoría de “otros” en relación con un sujeto principal de sexo masculino y heterosexual. Esto, dice la autora, impide a esos “otros” generar categorías propias y comunicarse en términos ajenos a los planteados. Bajo esta lógica, la heterosexualidad se erige como el principio de organización de las relaciones humanas y de la producción de conceptos y procesos inconscientes.

Con posterioridad a estos planteamientos, surgen los estudios LGBT, que derivan del movimiento lésbico-gay y se orientan a la reivindicación de identidades sexuales que no se ajustan al orden social normativo. Estos estudios, enraizados en la perspectiva

constructivista, tienen su mayor difusión en las décadas de los sesenta y setenta y sostienen que la relación de oposición homosexual/heterosexual se encuentra en la base de la estructura social. Sin embargo, a pesar de que el constructivismo hace referencia al carácter construido y, consecuentemente, inestable de las identidades, los estudios LGBT buscaron definir y normalizar las identidades lésbica y homosexual para que sirvieran de sustento a reivindicaciones políticas y para representar a las personas lesbianas y homosexuales como parte de una misma comunidad (Seidman, 1994).

Entre las principales críticas a los estudios LGBT, se menciona que la constitución y reivindicación de categorías identitarias fijas opera como una fuerza normativa (Seidman, 1994), es decir, genera la exclusión de otras formas posibles y variables de identificarse (Callis, 2009), además de que las identidades contempladas, hacían referencia únicamente a la realidad de sujetos blancos y de clase media.

Los estudios LGBT sirvieron de antecedente inmediato al desarrollo de la teoría queer, que, en lo relativo al tema de las identidades, emprendió una dirección opuesta. La teoría queer se enmarca también en la perspectiva del construccionismo social, de modo que interpreta la sexualidad y las categorías relacionadas con la misma, principalmente como productos socioculturales. En consecuencia, cuestiona la reivindicación de identidades sexuales fijas, así como la dicotomía heterosexual/homosexual que les sirve de base, evidenciándolas como productos discursivos y culturales que imponen un marco normativo para las expresiones de género y de sexualidad (Callis, 2009). Desde esta perspectiva, las identidades de género y sexuales se plantean como categorías de significado variable, abiertas al uso estratégico (Seidman, 1994) y a la transformación permanente.

Un pilar de la teoría queer es Judith Butler, cuyos postulados sentaron las bases para considerar el género como algo que se interpreta, que se actúa de manera constante, al grado de generar la apariencia de “naturaleza”. Ello se logra, según explica, con base en una vinculación indisoluble entre sexo, género y sexualidad que estructura un orden social normativo, haciendo ininteligibles las expresiones sexuales y de género que no se ajusten al mismo. La perspectiva teórica de Butler, sustenta en gran medida la forma en que observaré

la relación entre género y sexualidad para el análisis de los libros de texto, por lo cual, presento enseguida una explicación más amplia al respecto.

4.1 Butler y la performatividad de género

A principios de la década de los noventa y en un sentido parecido a Wittig -autora cuyos planteamientos teóricos, entre otros, le sirven de referencia- Judith Butler cuestiona en “El género en disputa” (2001) las nociones de sexo y género y, con ello, también al binomio naturaleza/cultura en el que se sostiene el lenguaje científico, así como el pensamiento hegemónico dicotómico. No obstante, a diferencia de Wittig, considera que no existe una realidad exterior o previa a la realidad construida a través del discurso y ello le lleva a sostener que los sujetos están inevitablemente condicionados por el mismo; sin embargo, plantea la posibilidad de que ese discurso sea subvertido a través de sus propias normas.

Butler sostiene que el género no debe considerarse sólo como un constructo cultural que tiene su base en el sexo, sino como un aparato que, a su vez, produce las concepciones sociales en torno al sexo, ocultándolo como producto discursivo e inscribiéndolo, así, en el plano de ‘la naturaleza’. El contemplar la dualidad sexual como una realidad *prediscursiva*, señala Butler, es en sí un efecto del género: “una de las maneras de asegurar efectivamente la estabilidad interna y el marco binario del sexo es ubicar la dualidad del sexo en un campo prediscursivo” (Butler, 2001:57).

La autora también plantea que el cuerpo humano es una construcción cultural, pues no se le puede atribuir un significado independiente de su género. Señala, por tanto, que las normas de género sirven para hacer inteligibles a los seres humanos y en esa medida otorgan legitimidad a ciertas expresiones corporales y sexuales por sobre otras. La identidad personal es el signo de esta inteligibilidad, misma que se logra a través de la coherencia entre el sexo, el género y la sexualidad, marco de adscripción delimitado por el discurso hegemónico cultural. Este discurso, indica Butler, contempla prácticas reguladoras que establecen la “heterosexualización del deseo” que, a su vez, “requiere e instituye la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre femenino y masculino, entendidos

estos conceptos como atributos que expresan ‘hombre’ y ‘mujer’ (Butler, 2001:72). En este sentido, explica:

“El género puede denotar una unidad de experiencia, de sexo, género y deseo, sólo cuando sea posible interpretar que el sexo de alguna manera necesita el género –cuando el género es una designación psíquica o cultural del yo- y el deseo –cuando el deseo es heterosexual y, por lo tanto, se diferencia mediante una relación de oposición respecto del otro género al que desea-. Así, la coherencia o unidad interna de cualquier género, hombre o mujer, requiere una heterosexualidad estable y de oposición. Esa heterosexualidad institucional requiere y produce la univocidad de cada uno de los términos de género que constituyen el límite de las posibilidades de los géneros dentro de un sistema de géneros binario y opuesto. Esta concepción del género no sólo presupone una relación causal entre sexo, género y deseo: también sugiere que el deseo refleja o expresa al género y que el género refleja o expresa al deseo. Se da por sentado que la unidad metafísica de los tres se conoce verdaderamente y que se expresa en un deseo diferenciador por un género opuesto, es decir, en una forma de heterosexualidad en la que hay oposición.” (Butler, 2001:80)

Así, los seres con “género ‘incoherente’ o ‘discontinuo’” (Butler, 2001:73) ponen en cuestión el concepto mismo de ‘persona’, pues no se ajustan a las normas de género que permiten definirles íntegramente como tales. Butler señala explícitamente que un propósito de su obra es promover la legitimización de “los cuerpos que han sido vistos como falsos, irreales e ininteligibles” (Butler, 2001:29) dada su no-conformidad con las normas de género.

La perspectiva de la autora sobre el género se refleja en el siguiente planteamiento:

“El género es una complejidad cuya totalidad se pospone permanentemente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta afirmará identidades que alternadamente se instituyan y se abandonen de acuerdo con los objetivos del momento; será un conjunto abierto que permita múltiples convergencias y divergencias sin obediencia a un telos normativo de definición cerrada” (Butler, 2001:70)

Se entiende, por tanto, que Butler concibe el género como un acto, como algo que se actúa constantemente para producir la ilusión de una esencia a través de la repetición. Esta actuación produce la idea de un género que, sin embargo, oculta su génesis y presenta los actos que lo hacen posible no como su causa sino como su efecto:

“Considérese que una sedimentación de normas de género produce el fenómeno peculiar de un ‘sexo natural’ o una ‘mujer real’ o cualquier cantidad de ficciones sociales frecuentes e impositivas, y que esta sedimentación a lo largo del tiempo ha producido un conjunto de estilos corporales que, de forma reificada, aparecen como la configuración natural de los cuerpos en sexos que existen en una relación binaria uno con el otro.” (Butler, 2001:171)

La autora señala que la identidad debe entenderse como una práctica, lo cual implica concebir a los sujetos inteligibles en una cultura, como efectos de un discurso normativo. En este sentido, plantea la necesidad no de ampliar las posibilidades de constitución identitaria, sino de resignificar o “redescribir” las que ya existen pero que se encuentran en “campos culturales designados como culturalmente ininteligibles e imposibles” (Butler, 2001:179). Esto servirá para legitimarlas socialmente, con lo cual se abre la puerta a la proliferación de configuraciones sexuales y de género y deconstruye los binarismos, exhibiendo su antinaturalidad.

Estos planteamientos, sientan las bases para mi análisis sobre la relación entre género y sexualidad, tal como se representa en los libros de texto que constituyen mi objeto de estudio. Una noción clave en este proceso analítico, será la dicotomía femenino/masculino que coloca a los géneros en una relación de oposición. Exploraré las representaciones textuales e iconográficas de los sujetos femeninos y masculinos para entender en qué terminos están erigidas y si se construyen conforme a una relación de oposición y “asimetría” –o jerarquía-, identificable a través de dicotomías del tipo actividad/pasividad, agresividad/ternura, participación política/actividad doméstica, entre otras.

Es central para mi estudio, la vinculación que hace la autora entre sexo, género y sexualidad, pues esto me permitirá entender en qué medida las representaciones de feminidad y masculinidad contenidas en los libros de texto, pueden reforzar y, a su vez, ser reforzadas por la forma en que es desarrollado el tema de la sexualidad. Con base en esto, se observará cómo se contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de dominación de sexualidad y género, y si existen fisuras en el contenido que permitan adivinar el rastro de una resistencia a la imposición de la ideología dominante en esas materias.

De modo similar a lo que sucede con las perspectivas sociológicas sobre la educación, el nivel de abstracción en los planteamientos teóricos sobre la relación entre sexualidad y género no facilita una operacionalización orientada al análisis empírico. Para ello, el concepto de “representaciones sociales” en relación con el género, constituirá la herramienta teórica adecuada al análisis. Presento, por tanto, a continuación la teoría de Moscovici y la de Jodelet sobre las representaciones sociales.

5. Representaciones sociales (de género)

Las representaciones sociales, de acuerdo con Serge Moscovici, son modalidades de conocimiento que descubren y organizan la realidad y se conforman por sistemas de valores, por prácticas e ideas que construyen un orden social que facilita la orientación de los individuos en el mundo y posibilita su interacción social (Mora, 2002)

Moscovici plantea tres condiciones que permiten la emergencia de las representaciones sociales: a) La dispersión de la información: no se tiene nunca información suficiente sobre los objetos sociales; b) La focalización: se centra la atención colectiva en hechos u objetos que conmueven a los grupos sociales; c) La presión a la inferencia: surge una presión social para suscitar en los individuos posturas respecto de los hechos focalizados (Mora, 2002).

Por otra parte, como dimensiones de las representaciones, se consideran la información, el campo de representación y la actitud. La primera de estas dimensiones tiene que ver con el cúmulo y tipo de información que tienen los grupos sociales en relación con un objeto social; por su parte, el campo de representación estructura jerárquicamente los contenidos que adquiere la representación en sus variaciones inter e intra-grupales; la actitud, por su parte, denota la orientación favorable o no que se toma respecto del objeto de representación, de hecho, es la primera dimensión en aparecer, pues sólo se representa un objeto en función de una posición tomada respecto al mismo (Mora, 2002).

Para este teórico, dos procesos explican el funcionamiento de la representación social: la objetivación y el anclaje. El primero, materializa un esquema conceptual, traduciéndolo en un modelo figurativo. El anclaje, por su parte, liga a la representación

social con un marco de referencia colectivo, de modo que el núcleo figurativo de la representación es dotado de significación y así, sirve como un sistema de interpretación que orienta la conducta colectiva (Mora, 2002).

En este mismo campo de estudio, han sido también trascendentes los postulados de Denise Jodelet (1989), quien concibe las representaciones sociales como el producto y el proceso de una apropiación mental de la realidad exterior y de la elaboración psicológica y social de esa realidad. Se trata, conforme a esta visión, de una forma de conocimiento social y práctico que se construye con características tanto del objeto representado como del sujeto que lo representa -ya sea individual o colectivo-. Su relación con el objeto es simbólica en tanto lo sustituye, e interpretativa en tanto lo dota de significaciones, las cuales pueden considerarse una expresión del sujeto.

Este conocimiento, elaborado y compartido socialmente, según Jodelet, concurre en la construcción de una realidad común a un colectivo social. El que sea categorizado como “práctico” remite a su producción con base en la experiencia, a las condiciones que le hacen posible y, sobretodo, al hecho de que posibilita la actuación del sujeto en el mundo, pues contribuye a a que se adapte al entorno social (Jodelet, 1989).

Como sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y con los otros, las representaciones orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales. Del mismo modo, intervienen en procesos tan variados como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de identidades personales y sociales, las expresiones grupales y las transformaciones sociales (Jodelet, 1989).

De acuerdo con la autora (2008), estas representaciones operan en tres esferas: individual, inter-subjetiva y trans-subjetiva. En el nivel individual, los sujetos deben ser concebidos como “actores sociales activos” que están inscritos en la vida cotidiana y se involucran en sus distintos aspectos. En este sentido es importante considerar los procesos por los cuales el sujeto se apropia de las representaciones, los cuales involucran factores emocionales, cognitivos e incluso la experiencia de vida. Estos elementos incidirán en el grado de pasividad o resistencia a la integración de la representación social, o bien, en el nivel de participación en la elaboración de la misma.

La intersubjetividad, por su parte, remite a la elaboración de representaciones en la interacción con otros a través de una comunicación verbal directa, recurriendo, sin embargo, a “un universo ya constituido, en el plano personal o social, de representaciones” (Jodelet, 2008:53).

Finalmente, la esfera de la trans-subjetividad atraviesa los espacios individuales y de interlocución entre sujetos y constituye un entorno en el que éstos se desenvuelven: “abarca tanto a los individuos y a los grupos, como a los contextos de interacción, las producciones discursivas y los intercambios verbales” (Jodelet, 2008:53) Las representaciones que bajo esta esfera se generan, son asimiladas a través de la adhesión o de la sumisión.

El concepto de representaciones sociales que propone Jodelet me parece útil para explorar cómo se trazan la masculinidad y la feminidad en los libros de texto, pues me permitirá entenderlas como construcciones sociales que no sólo proyectan características del objeto representado (los sujetos femeninos y masculinos), sino también de los sujetos que lo representan, en este caso, un sujeto colectivo constituido por los autores de los libros de texto que, a su vez, se apoyan en las construcciones culturales compartidas a nivel nacional.

El juego de esferas a las que alude Jodelet (2008), puede ser identificado en relación con las representaciones sociales de género contenidas en los libros de texto, pues, a un nivel individual, es a través de la subjetividad de las y los lectores que éstas son incorporadas. La esfera inter-subjetiva, por su parte, se configura en la negociación para definir el contenido de los libros, en donde predominarán los intereses de los grupos hegemónicos, pero también es posible que haya influencia, en menor medida, de otro tipo de intereses.

Finalmente, en la esfera trans-subjetiva, las representaciones compartidas por el colectivo se verán reflejadas en el contenido de los libros de texto, constituyendo un puente entre el acervo cultural que ya poseen las lectoras y los lectores y el de quienes elaboran los libros.

Si consideramos que las representaciones sociales concurren en la construcción de una realidad común, así como de identidades colectivas (Jodelet,1989), es posible

comprender la trascendencia de las representaciones sociales de género que pueden estar contenidas en libros de texto escolares que se difunden a nivel nacional en México y cuyos destinatarios son niñas y niños en proceso de formación educativa.

Hecha esta revisión de diversas propuestas teóricas relacionadas con educación, género y sexualidad, y una vez justificada la selección de algunas –o de ciertos postulados– para entender el propio tema de investigación, es momento de presentar la perspectiva analítica que se ha construido para lograr una aproximación a los objetos de estudio.

6. Estructura analítica empleada en la tesis

De manera sintética, se puede decir que en este trabajo se incorpora una visión sociológica que contempla a la escuela como la institución socialmente legitimada para conducir a los individuos a su adaptación al sistema social (Durkheim, 1956) proceso en el cual se reproducen las desigualdades específicas que le son inherentes (Althusser, 1974); pero también, retomando los postulados de Giroux (1981), se le considera como un espacio en el que cabe la resistencia a la imposición ideológica propia de la socialización escolar. En este sentido, se le considera un espacio donde se naturaliza⁹ un orden jerárquico de género y un ejercicio y expresiones de la sexualidad delimitados desde una perspectiva hegemónica, espacio en el que también cabe la oposición a la imposición de este modelo.

Los libros de texto, como herramienta en tal proceso, son entendidos como parte del currículum expreso y se ha considerado para el análisis tanto su contenido explícito como los supuestos subyacentes y los vacíos implícitos en el mismo. En México, la Secretaría de Educación Pública tiene un protagonismo importante en la estructuración del currículum de educación básica, ya que se encarga de definir los planes de estudio y establece como obligatoria la lectura de los libros de texto que elabora y distribuye gratuitamente a nivel nacional, imponiendo de este modo el estudio de ciertos temas a través de una visión

⁹ La expresión “naturalizar” hace referencia a la práctica de plantear un fenómeno social como perteneciente a un orden ahistórico, universal y, por tanto, natural. En este caso, se refiere a la tendencia a plantear las relaciones de género y la sexualidad como elementos invariantes que derivan de un orden natural en los seres humanos.

específica sobre los mismos. En este sentido, su diseño promueve la cohesión social en torno a un sistema de valores propio de la ideología dominante (Eggleston, 1989).

Como todo texto, estos libros son fruto de un proceso de selección de información que condiciona discursivamente la realidad a la que hacen referencia y, en consecuencia, la forma en que ésta será percibida por las y los lectores (Delgado y Mata, 2003; Ruiz y Vallejo, 1999). Dado su carácter curricular, promueven de modo particularmente efectivo la internalización de ciertos aspectos culturales por parte de niñas y niños, pues se les considera una de las vías legítimas de transmisión de saberes a nivel nacional (Eggleston, 1989). Así, pueden contribuir de modo importante a la constitución de identidades colectivas (Jodelet, 1989) en la futura ciudadanía, atravesadas –entre otros elementos- por el género y la sexualidad (Delgado y Mata, 2003; Hernández y Reybet, 2006).

Las dos dimensiones referidas son las exploradas analíticamente en los libros. La sexualidad, por una parte, es vista como un producto eminentemente social -aún cuando se reconoce el papel de la biología en su configuración-, de modo que se le considera abierta a distintos significados y posibilidades de expresión construidos a partir de nuestras relaciones como seres sexuados (Weeks, 1998; Barbieri, 1992). La sexualidad resulta así un constructo modelado en la interacción de múltiples fuerzas y agentes socializadores (familia, escuela, religión, política, medios de comunicación, etc.) que se significa, se expresa, se regula y se examina a partir de variaciones históricas y culturales (Baumeister et al., 2006).

De igual modo, el género es entendido como un elemento identitario que se construye en las relaciones sociales y que adquiere significado cultural a partir de una dicotomización femenino/masculino erigida con base en la diferencia sexual (Scott, 2008). Bajo esta lógica, la propia diferencia sexual biológica es vista como producto de una interpretación cultural del cuerpo (Laqueur, 1994), lo cual permite identificar las construcciones de género que se reflejan en lo que aparentemente son descripciones neutras sobre la naturaleza anatómica y cromosómica de los sexos.

Asimismo, considero la sexualidad y el género como elementos que se configuran y se transforman en el juego constante de relaciones de poder a las cuales es inherente la resistencia (Foucault, 1995). Para entender cómo se organizan desde la visión hegemónica,

me ha sido útil la perspectiva de Judith Butler (2001), quien plantea que la inteligibilidad de los sujetos en la cultura dominante depende de una relación de continuidad entre sexo biológico, género (entendido como “la designación cultural del yo” a partir del sexo) y sexualidad. Esta coherencia, según explica, se establece tan sólo cuando las mujeres (sexo biológico) son femeninas (género) y los hombres (sexo) son masculinos (género), y ambos son heterosexuales (sexualidad).

Esta visión naturalizada del género y de la sexualidad plantea la heterosexualidad como la única forma posible o legítima de ser sexual y en las investigaciones revisadas, se denomina ‘heteronormativa’. Las expresiones de sexualidad o género que no se ajustan al marco construido en estos términos, son planteadas como anormales o “contra-natura”. Así, la heterosexualidad queda implícita en lo que se entiende por ser mujer o ser hombre, constructos que, a su vez, están estrechamente ligados a la concepción dimórfica del sexo biológico.

Para lograr un análisis de la feminidad y de la masculinidad como constructos sociales expresados en los libros de texto, he tomado como eje el concepto de “representaciones sociales” de Jodelet (1989), pues esto me permite entenderlos como elementos que incorporan características tanto del objeto representado -en este caso, los sujetos femeninos o masculinos-, como del sujeto que lo representa –el sujeto colectivo conformado por los autores de los libros- y que tienen sustento en representaciones sociales más amplias (Jodelet, 2008) compartidas a nivel nacional. Esta herramienta me permitirá observar en qué términos se construyen las representaciones de los sujetos femeninos y masculinos a través de la iconografía y del contenido textual en los libros. Será posible entonces verificar si se configuran a través de una relación plena de oposición y asimetría o si es posible identificar al menos un planteamiento embrionario de equidad entre los géneros mediante la atribución indistinta – en mayor o menor grado- a sujetos femeninos y masculinos de características tradicionalmente consideradas exclusivas de uno u otro género.

La relevancia de atender a las representaciones sociales de género contenidas en los libros de texto, se explica en razón de su concurrencia en la construcción de una realidad común a nivel nacional – nivel al que se distribuyen los libros-, así como de identidades

colectivas (Jodelet, 1989) de género. Esto, en conjunto con el análisis sobre la forma en que se construye el tema de la sexualidad en los libros, permite identificar si el enfoque de los mismos es, como se esperaba, heteronormativo o si deja espacio a la diversidad sexual, así como desentrañar *la forma* en que uno u otro enfoque se delimitan.

En síntesis, mi perspectiva analítica considerará la escuela como una institución donde no sólo se reproducen las desigualdades económicas y culturales del sistema social, sino también las que se configuran a través del género y de la sexualidad; entendiéndola, sin embargo, como un campo de lucha en el que existe una resistencia tendiente a revertir la imposición de la ideología hegemónica que legitima tales desigualdades. La aproximación al espacio de la educación escolar en México, se dará a través de los libros de texto gratuitos y éstos, como objeto de estudio, serán comprendidos mediante el concepto teórico de currículum, campo analítico en el que han sido inscritos desde la sociología de la educación.

Los libros de texto gratuitos son vía de transmisión entre niñas y niños, a nivel nacional, de conocimientos considerados legítimos, así como de una ideología oculta tras su apariencia de neutralidad. Su contenido sobre género y sexualidad será, en consecuencia, abordado desde una postura constructivista, que contempla a esos elementos como algo que se configura en un contexto social específico, atravesado por relaciones de poder. En este sentido, se esperaba encontrar un enfoque heteronormativo en los textos, construido a partir de representaciones de género derivadas de una dicotomía asimétrica masculino/femenino en donde el primero de los términos ocupa la posición dominante; y de una representación de la sexualidad que enfatiza sus aspectos biológico y reproductivo. Sin embargo, se tuvo siempre en cuenta la posibilidad identificar fisuras en esta ideología que insinuaran un sendero hacia la diversidad sexual y con esa apertura es que se abordó el análisis de los libros.

IV.

Los caminos del análisis... no son rectilíneos

Toda investigación, en su fase de diseño, arriesga un modo de realizarse, un camino que sea congruente con la perspectiva analítica y que permita trabajar con los conceptos en busca de ordenar la información y analizar su calidad como evidencia para sostener o refutar los supuestos de las hipótesis.

En este trabajo, utilicé dos vías como estrategia de aproximación a lo que los libros de texto dicen, callan, sugieren o muestran.

1.- Una consistió en el análisis de contenido como herramienta para identificar de qué modo, en las diversas secciones de los libros, se construye el tema de la sexualidad cuando se aborda explícitamente y, a su vez, para recuperar las representaciones abstractas (no personalizadas) de género implícitas en el conjunto de referencias a sujetos femeninos y masculinos.

2.- La otra fue la sugerida por Brugeilles y Cromer (2009), que propone rescatar las representaciones sociales de género por medio del análisis de las características propias de los personajes que aparecen en una narrativa. Se basa en que, a la descripción de los rasgos y relaciones de los personajes, subyacen – implícitas – las diversas formas en que socialmente son reconocibles los géneros.

Inevitablemente, en ciertas partes de la tesis confluyeron y se retroalimentaron las vías analíticas en función de las características de los materiales a analizar y del proceso no lineal de la investigación. En ese mismo sentido, las sugerencias metodológicas de las y los autores requirieron adaptaciones.

Las referencias a sujetos femeninos o masculinos en el contenido de los libros, se agotan, a nivel textual, en una mención, una descripción o en sucintos relatos informativos o biográficos; o bien, en una o pocas representaciones iconográficas –coincidiendo, en ocasiones, ambos elementos en la alusión a un sujeto. Tomando esto en consideración, se decidió, con base en el análisis de contenido, definir rasgos identificables a nivel general

que permitieran reconstruir las representaciones de género que surgen en, entre e incluso más allá del propio contenido expreso.

De modo contrario, el proceso de dilucidar los rasgos de género en los personajes, no permite delimitar a priori indicadores de carácter fijo y homogéneo pues, como entes dinámicos en la narración, los personajes se configuran con base en sus relaciones y en el contexto de la historia de la que son parte.

Enseguida se hace una descripción general de las estrategias de análisis para, posteriormente, explicar cómo se emplearon en los tres libros que son objeto de estudio en este trabajo.

1. El análisis de contenido

En todo texto, se ven reflejados tres elementos: la subjetividad del autor, la imagen que posee de la subjetividad de las personas a quienes dirige el texto y la imagen que considera que estas personas tienen de él o ella (Díaz y Navarro, 1995:182). De este modo, se constituye el “contexto” que es:

“...la modulación que impone, en la expresión de la subjetividad del sujeto que comunica, no sólo su intención individual básica en la situación en que se halla, sino también las características que ese sujeto atribuye a los otros sujetos con los que interactúa (real o potencialmente) a través de esa comunicación” (Díaz y Navarro, 1995:183)

El contexto de los libros de texto gratuitos, como instrumentos legítimos de socialización escolar, está dado por la intención de transmitir saberes a individuos que se encuentran en proceso de formación educativa, con el propósito de que incorporen los elementos de la cultura hegemónica y en función de ello se adapten a la sociedad.

El análisis de contenido (AC) es un método de análisis textual que reconoce las conexiones entre lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático, y se compone de procedimientos orientados a la producción de un “meta-texto” analítico. El AC produce preguntas más que respuestas, es decir, se orienta a “desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin

embargo, presentes” (Díaz y Navarro, 1995:182). En este sentido, este método resulta idóneo para los objetivos de mi investigación, la cual se enfoca, precisamente, en desentrañar los supuestos que en materia de sexualidad y género subyacen al contenido expreso en los libros de texto. Para ello, es necesario partir del nivel sintáctico en relación con el tema, a fin de explorar la carga semántica vinculada y, con base en esto, realizar una interpretación de todo el contenido.

La comunicación tiene una dimensión pragmática, una intención. Por medio de ella, se narra, se evalúa, se describe, etc. El análisis de contenido permite rescatar esta dimensión al relacionar las expresiones (nivel sintáctico), con la intención de la comunicación (nivel semántico). Como ejemplo de ello, los autores plantean lo siguiente:

“...el talante descriptivo del sujeto de la comunicación se traducirá en el nivel sintáctico, por ejemplo, a través del reiterado uso del modo verbal indicativo, mientras que una abundante presencia de verbos en imperativo indicaría un talante comunicativo dominado por la dimensión de la influencia –que, ciertamente, admitiría matices distintos: desde la sugerencia al mandato. Análogamente, una actitud descriptiva probablemente se refleje, en el nivel semántico, por la abundancia de ‘términos de objeto’ –términos que tienen como referencia objetos de diverso tipo.” (Díaz y Navarro, 1995: 186)

Esta manera de revisar los textos también me ha permitido analizar cómo se construye la dimensión pragmática en relación con el tema de investigación, la cual, sin duda, está orientada a “influir” en la conducta y pensamiento de las y los lectores, por tratarse, precisamente de libros educativos; sin embargo, ha sido interesante explorar los distintos matices que esta orientación normativa adquiere.

El primer paso en el análisis de contenido consiste en establecer unidades básicas de significación, también llamadas “unidades de registro”. Se trata de segmentos textuales detectables en el corpus que pueden discernirse de manera sintáctica (palabras, oraciones, etc.), semántica (conceptos) o pragmática (turnos o cambios en las dinámicas de conversación). El paso siguiente consiste en definir las “unidades de contexto”, que son las que permitirán entender el significado completo de cada unidad de registro. Las unidades de contexto son marcos interpretativos, menos amplios que el corpus, que destacan la relevancia de cada unidad de registro en el texto.

La selección de unidades de registro y de unidades de contexto en el análisis de los libros, facilita una organización sistemática de los datos y permite que se comprenda la significación que adquieren en función del marco temático en que se encuadran.

2. El análisis de representaciones sociales de género

Brugeilles y Cromer (2009) nos ofrecen analizar las representaciones de género en los libros de texto escolares a través de los personajes, pues, al igual que las personas, éstos son objeto de una caracterización demográfica, así como de la atribución de cualidades, roles, normas, jerarquías y actividades propios de los individuos; se involucran en interacciones y son situados en entornos específicos, ubicándolos así como miembros de la sociedad presentada en los libros. Es por ello que sirven de base para la representación de lo que son mujeres y hombres en sociedad (Brugeilles y Cromer, 2009).

Para analizar a los personajes, las autoras recomiendan tomar en cuenta datos iconográficos y textuales, pues brindan información distinta que enriquece la caracterización. A través del texto, por ejemplo, se denomina al personaje, mientras que una imagen le sitúa en escena. También es frecuente, sin embargo, que imágenes y texto otorguen información similar, como cuando una acción es representada por ambos medios. Como elementos a tomar en cuenta en este proceso, las autoras mencionan, entre otros, los siguientes: a) *Cantidad*. Los personajes pueden ser individuales o colectivos; b) *Rol de importancia*. Pueden ser principales o secundarios, lo cual se determina por la función que les es asignada en la narrativa, por las veces que son nombrados, por el tamaño y posición que ocupan en las ilustraciones, etc. c) *Características personales*, como pueden ser: sexo, edad, la forma en que son nombrados (con un nombre propio, en referencia a una relación de parentesco, en referencia a su profesión, etc.).

Como ya se dijo, estos postulados resultaron modificados en la medida necesaria para adaptarse a la especificidad de los respectivos materiales. A continuación, se presentan tres apartados en los que se dará cuenta de la adaptación que, en general se hizo de las propuestas metodológicas a cada corpus de estudio.

3. La ruta metodológica en el “Libro de Lecturas. Sexto Grado”

Los relatos del libro, aunque la mayoría breves, resultan más complejos de lo aparente al momento de convertirlos en un objeto de estudio. Como señala Pimentel (1998), a través de la narración se construye un universo de discurso que tiene su referente en el mundo extratextual de acción humana, es decir:

“...un mundo poblado de seres y objetos inscritos en un espacio y un tiempo cuantificables, reconocibles como tales, un mundo animado por acontecimientos interrelacionados que lo orientan y le dan su identidad al proponerlo como una ‘historia’” (Pimentel, 1998: 10-11).

Este mundo ficticio, como reflejo discursivo de la realidad humana, se estructura con base en la diversidad dimensional de la línea narrativa, en donde se encuentra una dimensión de género que, como se ha dicho ya, es explorada mediante las representaciones sociales.

En ese entramado de aspectos sociales que proyectan los cuentos, los personajes dan cuerpo a representaciones sobre las mujeres y sobre los hombres que, como tales, incluyen características no sólo de los sujetos representados, sino también de quien los representa (Jodelet, 1989). De esta forma, al estudiarlos, se accede a las construcciones que las autoras y los autores hacen de la feminidad y de la masculinidad en sus respectivos relatos.

A continuación, explico cada una de las etapas del análisis, así como los criterios empleados para la clasificación de los datos, lo cual permitirá comprender los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas a partir de los mismos.

3.1 Un acercamiento general

La inmersión inicial en el libro, una vez seleccionado como objeto de estudio, consistió en la lectura integral de los cuentos. Detecté en este acercamiento la necesidad de hacer una primera diferenciación entre los personajes con base en la densidad de la caracterización. Se entiende como tal, la cantidad de información que se ofrece sobre el personaje, la cual aumenta conforme avanza el relato, de modo que mientras mayor sea su intervención en la historia, mayor es su densidad.

Los niveles de densidad pueden ser múltiples y habría resultado ocioso para los objetivos de esta investigación dar cuenta exhaustiva de ello, por lo tanto, este factor se tomó en cuenta a efecto de hacer una sola división fundamental: personajes principales y personajes secundarios. Los principales son aquellos en torno a quienes se construye la historia y a los que está referida la intervención de los demás personajes –lo cual los lleva a ser caracterizados con mayor complejidad; también se consideran como tales aquéllos cuya intervención es amplia en relación con los demás personajes y especialmente significativa para la trama. El resto, son considerados personajes secundarios.

Si bien todos los personajes son analizados, los principales sirven de referente básico para identificar los tipos de representaciones de género que contiene el libro. Algunos personajes secundarios se han tomado en cuenta dentro de este grupo cuando su caracterización ha sido significativa para marcar una diferencia en la clasificación.

3.2 El resumen y la secuencia narrativa

Después de una lectura integral de los relatos, se elaboró un resumen de los mismos en el que se aprehendió el eje de la trama y se consignaron los aspectos más significativos de la misma, constituyendo cada resumen un marco de referencia para mantener en contexto a los personajes durante el análisis.

Como segundo paso, se ensayaron formas de fraccionar los relatos para su exploración, optando, finalmente, por dividirlos en pasajes. Se consideró como tales los fragmentos textuales que sirven de base para comprender a los personajes y sus circunstancias, o bien, aquéllos que dan a conocer una etapa de la historia narrada, es decir, una serie de sucesos, acciones, interacciones y/o descripciones que conforman un entramado narrativo con su propio inicio, desarrollo y desenlace, dando pie a otro entramado semejante y subsecuente, los cuales, en conjunto, van dotando de sentido a la historia hasta llevarla a un desenlace.

El siguiente paso consistió en caracterizar a los personajes de acuerdo a la información recogida en todos los pasajes del relato.

3.3 Caracterización de los personajes

En este proceso tomé en cuenta dos aspectos del relato: el textual y el iconográfico. La naturaleza distinta de ambas fuentes de datos requirió la creación de indicadores independientes y, de la misma forma, procederé a explicar los respectivos procesos.

Para lograr la caracterización textual, tomé en cuenta no sólo los rasgos físicos y de personalidad directamente atribuidos a los personajes, sino también los que pudieran deslindarse de sus acciones, de sus interacciones o de cualquier otro elemento relativo. Esto se llevó a cabo en dos pasos: primero rescaté lo que se decía de cada personaje, en la forma más apegada posible al relato y después sintetice esa información para convertirla en características concretas.

La primera etapa implicó que, en varias ocasiones, se eludiera el uso de adjetivos y se optara por frases cortas que describieran cierto aspecto del personaje que podría ameritar una diversidad de adjetivos posibles, por lo que la selección de sólo uno podría haber resultado inadecuada. Para la segunda etapa, se tomaron en consideración tan sólo los datos que aportaban información relevante sobre la representación de género inscrita en el personaje, mientras que el resto quedaron consignados sólo en la primera fase del proceso.

Un atributo que permite ubicar al personaje en la secuencia narrada, así como comprender más ampliamente la representación de género que lleva implícita, es la forma en que es denominado (Brugilles y Cromer, 2009). Los nombres propios suelen servir a tal fin, pero es también frecuente que, adicional o exclusivamente, los personajes sean denominados a partir de un término alusivo a su cargo laboral, a su aspecto físico, a su posición social o a cualquier otro de los rasgos que le son atribuidos, en cuyo caso el rasgo en cuestión adquiere un carácter distintivo respecto de los demás.

Un procedimiento importante a considerar, son las equiparaciones, es decir, la analogía que se establece entre un personaje y otro elemento, factor que sirvió para comprender mejor la forma en que aquél se presenta en la historia.

Por otra parte, en el campo de las imágenes, se consideraron personajes a las ilustraciones representativas de los que como tales fueron identificados en la parte textual de los relatos. Para su caracterización, se tomaron en cuenta rasgos que sirven para identificar socialmente a las personas como mujeres y hombres, estando entre ellos la longitud del cabello, la vestimenta y accesorios, los objetos utilizados y cualquier otro elemento que resultara significativo en este sentido.

En el caso de la vestimenta, por ejemplo, se hace constar la presencia de faldas o vestidos, ya que esta indumentaria, en México, es socialmente considerada como exclusiva para mujeres, lo cual torna relevante consignar su frecuencia de aparición, pues ello puede denotar un afán por marcar por este medio la diferencia de género. De modo similar, los datos recuperados sirvieron para determinar los rasgos predominantes en personajes femeninos y en los masculinos, así como para destacar excepciones.

Otros aspectos considerados son: a) la acción representada por el personaje; b) la interacción en que se le coloca, de ser claramente identificable; y c) si el personaje aparece solo o acompañado. Los primeros dos aspectos sirvieron para agregar nuevos rasgos o reforzar la caracterización ya hecha a partir del análisis textual. El factor referido en el último inciso remite a una noción de protagonismo: la presencia única de un personaje en la imagen parece reconocerle mayor protagonismo frente a quienes aparecen acompañados.

Finalmente, los datos recabados de las dimensiones iconográfica y textual se analizaron en conjunto para obtener caracterizaciones más complejas de los personajes. Una vez realizado este proceso, se compararon los personajes femeninos entre sí y se hizo lo propio con los masculinos a efecto de identificar coincidencias, diferencias y excepciones, lo cual condujo a la construcción de una tipología.

4. Metodología para el libro “Ciencias Naturales. Sexto grado”

Este corpus requirió los dos tipos de acercamiento metodológico. El primero se dio a través del análisis de contenido para explorar el tema de la sexualidad, así como la forma en que se construyeron la feminidad y la masculinidad en las dimensiones iconográfica y textual

del libro a través de referencias a sujetos de uno u otro género. El otro acercamiento se hizo por medio del análisis de los personajes que, en una narrativa crucial en este texto, permite reconstruir representaciones de género implícitas.

4.1 El análisis de contenido sobre sexualidad y género

El método de análisis de contenido se emplea para recuperar los datos sobre sexualidad en los dos temas que la abordan explícitamente, así como los relativos a sujetos femeninos y masculinos a lo largo de todo el contenido. A continuación se explica cómo se desarrolló el análisis de ambos elementos.

4.1.1 Una mirada a la sexualidad

En este libro hay dos temas que abordan la sexualidad de manera explícita y específica: “Etapas del desarrollo humano: la reproducción” e “Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia”. Una revisión inicial, permitió identificar características importantes en relación con esto: a) la sexualidad no permea más allá de esos temas; y b) cada uno la aborda en un nivel distinto de especificidad. El primero se centra en el aspecto reproductivo y el segundo contempla éste sólo como uno de los elementos a desarrollar -si bien el más importante.

Lo anterior se tomó en consideración para fijar cada tema como unidad de contexto, sin optar por segmentos menores, como los comprendidos en cada subtítulo, debido a que los elementos de éstos se interrelacionan ampliamente en cada tema y se procuró conservar esa continuidad para dotar de significación a las unidades de registro.

Asimismo, se consideró la diferencia entre los temas como criterio para conformar dos grupos de unidades de registro distinguidos entre sí por el nivel de especificidad con que remiten a la sexualidad (unas en el aspecto reproductivo y las otras a un nivel general), pero las mismas fueron exploradas en ambas unidades de contexto, lo cual permitió identificar la interrelación en los temas.

4.1.2 Las representaciones de género en el contenido general

Hay diversos elementos a tomar en cuenta en las referencias a sujetos femeninos o masculinos –reales o ficticios- para poder someterlos a una comparación que permita comprender sus particularidades. En este trabajo se tomaron en cuenta los siguientes datos:

a) Edad. Con frecuencia, las referencias textuales o representaciones iconográficas no permiten definir con precisión este rasgo, por tanto, fue registrado conforme a dos etapas: niñez-adolescencia y adultez. En la exploración general del libro se identificó que son pocas las apariciones de adultas y adultos mayores en el libro y las que hay no marcan una diferencia significativa respecto de los otros sujetos representados en cuanto a los rasgos que les son atribuidos más allá de los que delimitan la etapa etaria en que se ubican. El registro de datos alusivos a la edad, se obtuvo a partir de especificaciones textuales o de lo que el contexto permitía inferir al respecto. En lo relativo a las imágenes, se logró cuando éstas representaban claramente la etapa etaria en la que se ubicaba al sujeto, o bien, cuando el texto relacionado con la imagen -leyendas o créditos iconográficos- lo permitió.

b) Sexo. Este rasgo con frecuencia fue accesible por las denominaciones, así como por las terminaciones gramaticales en femenino o en masculino de sustantivos, pronombres y adjetivos. En la imagen, fue definido por rasgos como la longitud del cabello, la presencia de barba o bigote, la presencia de falda o vestido, etc.

c) Denominación. Además de denotar el sexo del sujeto –real o ficticio- al que se hace referencia, proporciona información sobre el estatus social o de otro tipo, sobre la profesión, sobre la nacionalidad u otros elementos.

d) Presencia individual o grupal. El que los sujetos aparezcan o sean referidos individualmente parece reconocerles mayor protagonismo que cuando aparecen en grupo.

Este rasgo, por tanto, resulta relevante para establecer una comparación entre sujetos femeninos y masculinos.

e) Acciones o actividades. La atribución de este elemento a los sujetos, a través de la imagen o del texto, les hace susceptibles de ser identificados como “activos”, especialmente cuando este rasgo forma parte de una referencia única al sujeto. En contraste, el mostrar o hacer referencia a alguien sin atribuirle actividad o acción alguna, le construye como un sujeto pasivo. Asimismo, resulta relevante el tipo de actividades atribuidas a los sujetos, así como la variedad en las mismas, pues esto puede delimitar distinciones en función de género, o bien, coincidencias significativas.

f) Entornos espaciales. Este elemento sirve para situar a los sujetos en entornos variados, que pueden ser públicos, privados, laborales, escolares, etc. Los datos que se obtengan pueden resultar en una distribución equitativa en función de género o en divisiones de diverso tipo.

g) Cargo laboral o profesión. La vinculación de este elemento con los sujetos representados o referidos puede resultar determinante en una visión de conjunto sobre la feminidad y la masculinidad en el texto, de modo que la diferenciación en el trabajo o profesión atribuidos a uno y otro sexo, así como la diversidad en tales asignaciones requiere ser explorada.

La agrupación de los datos recabados, se llevó a cabo conforme a las siguientes categorías, tomando en cuenta en cada una de ellas el sexo (femenino o masculino) y la edad (niñez-adolescencia y adultez), rasgos que conforman subcategorías de las que se da cuenta una vez que se muestran los resultados de la recuperación de datos:

En imagen:

- *Individuo:* aparece solo, o bien, con otra persona pero sin interactuar con ella.

- *Parejas*: dos sujetos unidos o interactuando.
- *Grupos de un género*: más de dos sujetos de un mismo género, interactuando u ocupando un mismo espacio.
- *Grupos de género mixto en igual número*: con integrantes de ambos géneros en igual número.
- *Grupos mayoritarios de un género*: con más integrantes de un género que de otro.

En texto:

- Alusión a un sujeto femenino individual
- Alusión a un sujeto masculino individual
- Alusión a un sujeto femenino colectivo
- Alusión a un sujeto masculino colectivo

En ocasiones, las referencias textuales coinciden con las representaciones iconográficas de sujetos femeninos o masculinos, lo cual los lleva a tener una mayor presencia en el contenido, por lo que se da cuenta también de estas coincidencias.

4.2 Género y sexualidad: la sorpresa de un recurso didáctico

En este corpus hay una ilustración llena de significado en relación con las representaciones de género. Se trata de un “cómic” o breve relato de ficción que aborda la temática de la sexualidad adolescente y que, como tal, permitió, a través del análisis de los personajes y de sus dinámicas de relación, acceder a las representaciones de género en su cruce con la dimensión de la sexualidad. También se recuperó información contenida en el cómic o vinculada al mismo que, sin ser atribuible a uno de los personajes, es significativa en relación con el tema.

5. El método de exploración del libro “Formación Cívica y Ética. Sexto Grado”

La forma en que se estudió este libro constituye una réplica de la empleada en “Ciencias naturales. Sexto grado”, en lo referente al análisis de contenido sobre las menciones a sujetos femeninos y masculinos y/o sus representaciones iconográficas. Sin embargo, la exploración del contenido sobre sexualidad, aunque se basó en la misma técnica empleada en la materia de ciencias naturales, tuvo ciertas particularidades.

En este libro, los bloques no se dividen en temas sino en apartados que dan un abordaje específico a un aspecto de la vida social cuyos puntos a considerar se plantean desde las respectivas portadas. De este modo, la sexualidad es sólo uno de los puntos contemplados en relación con el tema sobre el cambio de la niñez a la adolescencia, materia de estudio del Bloque I del libro. Tomando esto en cuenta, se optó por definir como unidades de contexto cada uno de los apartados en que se divide el bloque, en virtud de que éstos tienen funciones sustancialmente distintas y ello afecta el sentido y la relevancia que adquieren las unidades de registro, las cuales se fijaron con base en el tipo de enfoque que recibe la sexualidad en este texto.

Una vez planteado con detalle el panorama sobre las consideraciones metodológicas hechas en relación con cada corpus, se presentan tres capítulos en los que se explica, respectivamente, la forma en que se desarrolló el análisis y se da cuenta de los resultados obtenidos a partir de ello.

V.

Érase una vez... El “Libro de lecturas. Sexto grado”

La elección de este libro como objeto de estudio era ineludible. Los objetivos de la investigación me llevaron casi de inmediato a seleccionarlo como parte del material a analizar. Yo buscaba descifrar, entre otras cosas, de qué modo en un libro de texto se construyen las formas posibles de ser mujer y de ser hombre. Contemplé opciones metodológicas diversas y la clave final la obtuve del libro “Analysing gender representations in school textbooks” de Brugeilles y Cromer (2009), en el cual, como ya se mencionó, las autoras proponen estudiar las representaciones sociales de género a través de los personajes.

Las autoras basan su investigación en libros de matemáticas, de modo que los personajes en estudio surgen y desaparecen por obra de pocas líneas y/o imágenes, pues generalmente sirven para ilustrar un ejercicio aritmético o algo de semejante naturaleza. En mi caso, la revisión general de los libros de texto gratuitos de sexto de primaria, me permitió identificar el “Libro de lecturas. Sexto grado” como un objeto de estudio más adecuado a los objetivos de la investigación, pues los breves relatos de los que está compuesto, permiten caracterizaciones más amplias y diversas de los personajes, dado que están inmersos en una red de interacciones sociales, de tipo secuencial, que van complejizándolos conforme avanza la narración. Esto, asimismo, me garantiza un acceso más profundo a la dimensión relacional en la construcción de las representaciones de género¹⁰, elemento indispensable para entender la heteronormatividad tal cual ha sido planteada en este trabajo.

Antes de relatar, brevemente, las fases por las que transcurrió el análisis, es necesario presentar las distintas secciones que componen el libro, pues de ellas se obtuvo también información valiosa.

¹⁰ Como se indicó en el capítulo metodológico, en este libro la técnica a emplear será la reconstrucción de las representaciones sociales de género con base en los personajes dentro de una narrativa.

1. ¿Cómo es el “Libro de lecturas. Sexto grado”?

Los distintos apartados del libro, van transmitiendo los propósitos que definieron la selección de los cuentos que integran la compilación, a la vez que sugieren modos de acercarse a las lecturas y ofrecen datos biográficos de las y los autores, entre otros elementos. A continuación, una breve explicación de cada uno.

“Presentación”. El impulso al aprendizaje, a la convivencia familiar y a la capacidad para tomar decisiones son, junto con el fomento al placer en la lectura, las virtudes que se atribuyen a la selección de cuentos del libro. Se puede decir, por tanto, que estas narraciones son planteadas como un elemento favorable para la adaptación de alumnas y alumnos a la vida en sociedad, así como para el desarrollo cognitivo y de las relaciones familiares. Este componente educativo y formativo que se vincula a los relatos fue tomado en cuenta en las conclusiones del análisis.

“A los alumnos y maestros”. Esta sección plantea ante el público lector a quien se dirige, la importancia de la habilidad lectora para lograr el éxito escolar y promueve la lectura en familia. La insistencia en impulsar la lectura como una actividad familiar –que se enfatiza una vez más en la siguiente sección- , indica que el libro, además de ser un elemento didáctico, es un instrumento desarrollado para fortalecer la cohesión familiar, lo cual sugiere el impacto que tiene más allá de la escuela. Ha sido por ello interesante identificar qué tipo de familias y de convivencia familiar se presentan en los cuentos.

“A la familia”. Se aconseja nuevamente la lectura en familia y se ofrecen múltiples sugerencias para hacer de ello una actividad disfrutable y que favorezca el aprendizaje.

Cuentos: El cuerpo central del libro, está destinado, como es evidente, a la presentación de los doce cuentos que lo integran:

“Los sapos son pájaros que cantan” (Beatriz Espejo), pp. 11-19
“El cuento chino de Cornelio”(José Gordon), pp. 20-27
“Lotería Nacional” (Luis Mario Moncada), pp. 28-33
“Agujereado colador” (Laura Martínez Belli), pp. 34-37
“La recompensa de Nefru” (Enrique Serna), pp. 38-47
“Antonio y los Lectroides Púrpuras (una aventura extraterrestre)” (Pedro Ángel Palou García), pp. 48-57
“La mujer que se casó con un mueble” (Marlene Guerin), pp. 58-61
“Rita, la punk” (Sandra Lorenzano), pp. 62-71
“Zazil” (Laura Martínez Belli), pp. 72-75
“El Señor Embajador” (Beatriz Espejo), pp. 76-79
“La mudanza” (Elsa Cross), pp. 80-83
“Julia y Manuel” (Carmina Narro), pp. 84-95

“Para comentar la lectura”. En este apartado se explica que el plantearse preguntas sobre los relatos enriquece la lectura y favorece una familiarización con los mismos. A manera de ejemplo, se sugieren preguntas sobre cada uno de ellos, como a continuación se ilustra en relación con *“Rita, la punk”*:

¿Por qué a Rita la punk le gustaba llamar la atención?

¿Por qué se comunicaba Franc con Rita la punk a través de un poema?

¿Consideras que Rita la punk y Franc fueron valientes al salvar a los perros?,

¿Por qué?

El contenido de este apartado ha sido relevante para el análisis, puesto que muchas de las preguntas sugeridas llevan implícitas afirmaciones sobre los personajes, lo cual alimenta su caracterización. En el ejemplo, la primera pregunta indica que *“Rita la punk”* gusta de llamar la atención. Datos como éste fueron considerados para verificar si representaban nueva información sobre el personaje en cuestión, en cuyo caso, fueron asentados.

“Acerca de los autores”. Aquí se presenta la trayectoria profesional y literaria de las autoras y los autores de los cuentos. Si bien en este trabajo no se les contempló como sujetos de estudio, la información de esta sección puede ser de suma utilidad para una investigación futura que profundice en tal aspecto. Se comunica, por otro lado, que las autoras y los autores son ciudadanas/os o residentes nacionales, lo cual permite considerar que, al menos a un nivel muy general, comparten referentes culturales con las y los probables lectores, lo cual, a su vez, lleva a suponer que el sentido del lenguaje utilizado en los cuentos, aún si es informal, será accesible para quien los lea.

“¿Qué opinas de tu libro?”. En esta sección se solicita la opinión de las alumnas y los alumnos sobre los cuentos y sobre el libro en general.

Todas las secciones señaladas, y no sólo los relatos, ofrecen una diversidad de datos que, según procedió, se tomaron en cuenta para caracterizar más ampliamente a los personajes, o bien, para entender el sentido que adquirirían algunos elementos de las narraciones en función de los objetivos del libro.

2. Cómo se fue armando la trama... del análisis

La historia de este análisis tiene varios episodios, mismos que serán descritos para conducir a la lectora o al lector a la comprensión de los resultados obtenidos, así como de las conclusiones construidas con base en los mismos. Para ello, se sigue la secuencia de reconstrucción de las representaciones sociales que fue anotada en el capítulo metodológico.

2.1 Un acercamiento general

La inmersión inicial en este libro además de permitir ubicar a los personajes, fue la base para establecer una división entre los mismos en principales y secundarios. Los primeros se

definieron como aquéllos en torno a quienes se construye la historia o que tienen una amplia y significativa participación en la misma.

Así, en una historia como “*Lotería Nacional*” que versa sobre el deseo de un niño por adquirir una bicicleta y sobre cómo ese afán lo hace fácil objeto de engaño por parte de dos individuos, se decidió identificar como personajes principales tanto al niño como a la mujer y al hombre adultos que lo engañaron. El niño no sólo es un personaje principal, sino protagónico, pues la historia se desarrolla en torno a sus deseos y experiencias. Por su parte, el rol principal de los personajes adultos, se derivó de su amplia intervención en la historia y de su trascendencia en la construcción de la trama.

Los personajes secundarios, por su parte, son aquéllos cuya presencia o intervención se construye en función de los principales, sin tener una participación amplia en la historia. No obstante, pueden resultar muy significativos para el análisis, como en el caso de las madres: en diversas historias aparecen personajes maternos que desempeñan funciones muy similares, sin importar cuánto difieran las tramas. En el caso de la madre del protagonista de “*La recompensa de Nefru*”, por ejemplo, su función consiste principalmente en cuidar de su hijo. Lo mismo sucede con las madres de “*Rita*”, protagonista de otra historia, y de la narradora del relato “*La mudanza*”. Esto evidencia que aún estos personajes pueden adquirir una significación elevada en los análisis, especialmente considerados en conjunto.

2.2 Resumen y secuencia narrativa

Al resumir cada historia, se pretendió construir un marco de referencia más accesible para mantener en contexto a los personajes durante su caracterización. Como ejemplo, a continuación presento el resumen de “*Los sapos son pájaros que cantan*”, el primer cuento que aparece en el libro:

Xcambó es hijo de un emperador y su destino es heredar el cargo de su padre. Sin embargo, cuando nace, se le augura un “temperamento amoroso” que, a decir de los consejeros del rey, no es compatible con su destino real. Para evitar que se enamore (¿que se “desvíe” de su destino?), Xcambó es apartado de la sociedad. El rey construye un castillo en el que recluye a su hijo y lo pone bajo la tutela de

un maestro que le enseñará lo necesario para ser un buen gobernante. Dispone específicamente que el castillo esté “custodiado por hombres”.

Xcambó, se convierte en un muchacho contemplativo, amante de la naturaleza, que, como se esperaba, demuestra estar más interesado en el amor que en las enseñanzas para ejercer el poder. Es por ello que escapa en busca de su pareja: una desconocida princesa que – según él afirma- le espera para entablar una relación amorosa. Después de investigar por distintos medios cómo encontrarla y de enfrentar adversidades, logra su cometido: encuentra a una princesa que lo espera de brazos abiertos. Ella también había escapado de su castillo, en donde la habían mantenido aislada para evitar que se enamorara.

El resumen nos facilita información valiosa sobre la lógica de este cuento: el amor se contrapone al poder, un poder específicamente masculino. Quien desarrolla lo primero, parece estar negado a lo segundo. La “tendencia” de Xcambó hacia el amor, preocupa a su severo padre y a las demás autoridades masculinas, pues lo ven como un obstáculo para que herede el poder. El desarrollo de la trama justifica esa visión al atribuir al muchacho un sólo interés: encontrar pareja. Xcambó huye, así, del universo masculino que habita –en el que se le prepara para gobernar-, para buscar el amor de una princesa. Sin embargo, la historia de amor apenas se sugiere, pues el cuento termina cuando Xcambó y la princesa se encuentran... he ahí el final feliz.

Además de la contraposición que se sugiere entre la dimensión –masculina- del poder y la dimensión del amor, se muestra que en la relación entre mujer y hombre, sólo éste tiene un rol activo: la iniciativa amorosa la tiene Xcambó, quien emprende una travesía para encontrar a la princesa, y ella se limita a esperarlo. Con esto se reproduce una lógica conforme a la cual, la mujer es pasiva y el hombre es activo. También es significativo que el sujeto masculino tenga la certeza de que su interés romántico será correspondido por una mujer a la que aún no conoce, garantía que es confirmada al final del cuento. Se sugiere con esto que el interés masculino¹¹ basta para explicar el surgimiento de una relación romántica.

Como se puede apreciar en este ejemplo, el resumen del cuento sirve para aprehender el eje de la trama desde una perspectiva de género y recuperar, en una revisión inicial, los datos más significativos para la reconstrucción de las representaciones sociales.

¹¹ Veremos, en el libro de Ciencias Naturales, como se reitera la iniciativa masculina en la dimensión de las relaciones con el otro género

Con la siguiente fase del análisis, se logra una aproximación más profunda a estas representaciones, haciendo una exploración pausada de las narraciones a través de secuencias o pasajes narrativos.

Como ejemplo de un pasaje narrativo, transcribo a continuación uno perteneciente al cuento “Zazil”:

“Así que esa mañana, nada más terminar su desayuno, Emilio salió corriendo hacia casa de su abuela con la curiosidad latiéndole en las orejas. Corrió y corrió por los senderos con la urgencia que solo causan las ganas de saber. En el camino, tuvo que esquivar varias ramas de árboles y algunos charcos de agua que la lluvia del día anterior había dejado en el camino. Por fin, llegó a casa de su abuela” (Cross et al, 2011:73)

Aun cuando el pasaje es breve, se pueden rescatar varios datos que contribuyen a caracterizar al personaje de “Emilio”, de quien se nos dice implícitamente que es muy curioso, ágil, y físicamente resistente. De esta manera, se irá obteniendo toda la información necesaria para comprender la representación de género incorporada en cada uno de los personajes.

2.3 Caracterización de los personajes

La primera etapa de este proceso, fue la recuperación de datos textuales. Rescaté lo que se decía de cada personaje, de modo muy parecido a como aparece expresado en el relato y, posteriormente, sintetice la información para convertirla en características abstractas o rasgos propios de los roles de género. Ilustraré este procedimiento con la protagonista de “La mujer que se casó con un mueble”, presentando sucesivamente los pasos mencionados. Es importante saber que en este ejemplo se hacen caracterizaciones distintas del personaje, pues cambia de personalidad, actividades y relaciones a lo largo del relato.

Paso 1 (datos apegados al texto)

“La mujer que se casó con un mueble” siendo soltera: mujer de veintiún años, hace amigos con relativa facilidad, es muy platicadora, nada mucho y juega voleibol, tiene tendencia a divertirse, es alegre.

“La mujer que se casó con un mueble” una vez que conoce al mueble y se casa con él: acostumbra encerrarse en un cuarto con el mueble, se dedica a descansar sobre el mueble, abandona sus relaciones de amistad, necesita del mueble.

Paso 2 (conversión de datos en rasgos)

“La mujer que se casó con un mueble” siendo soltera: adulta joven, sociable, comunicativa, deportista, divertida, alegre.

“La mujer que se casó con un mueble” una vez que conoce al mueble y se casa con él: sedentaria, solitaria, inactiva, antisocial, dependiente de su pareja.

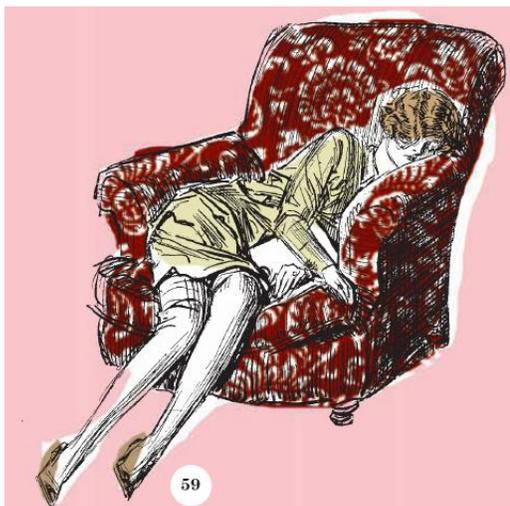
Emerge, en este procedimiento inicial, un dato importante: la relación de pareja es determinante en la conducta y relaciones de la protagonista. Este hallazgo es un ejemplo de la forma en que se va complejizando la caracterización de un personaje.

El caso citado sirve también para ilustrar cómo la denominación puede ser muy significativa para desentrañar la representación de género implícita en el personaje. La protagonista recibe tres denominaciones: *“mi hermana”*, *“mi ‘no hermana’”* y la que corresponde al título del cuento, es decir, *“la mujer que se casó con un mueble”*. Mientras la primera denominación se emplea cuando la narradora se refiere a la protagonista, la segunda da a conocer -como recurso narrativo- la terminación de la relación familiar entre la narradora y la protagonista, una vez que se casa con el mueble (pues la narradora rechaza los cambios que en su hermana se producen y la hace, por ende, ajena, extraña...), y la tercera indica que el rasgo más relevante del personaje es su calidad de esposa.

Dada la importancia de la denominación, es pertinente mostrar otro caso. En el cuento *“El Señor Embajador”*, el protagonista es nombrado *“El Señor Embajador”*, *“patrón”* y *“diplomático”*. La primera forma de denominar al personaje lo inviste de prestigio, tanto por el uso de mayúsculas como porque el cargo que se le atribuye, comúnmente se acompaña de prestigio social. La segunda, indica que el personaje goza de

servicios laborales -lo cual sugiere solvencia económica- y, finalmente, con el término “*diplomático*” se enfatiza su calidad de dignatario. Estas denominaciones evidencian que el personaje en cuestión es un trabajador profesional, con prestigio social, con solvencia económica y gente a su mando, datos que adquieren un carácter relevante frente a los demás, pues demarcan la posición del sujeto en las relaciones sociales.

También ha sido necesario pasar de los datos iconográficos a los rasgos. Para ilustrar esta fase, he elegido dos imágenes: la primera representa a la protagonista del cuento “*La mujer que se casó con un mueble*” y la segunda al protagonista de “*La recompensa de Nefru*”.



Como se puede observar, la primera imagen representa a un sujeto femenino en absoluta inactividad: duerme sobre un sillón. Tiene cabello largo y recogido, vestido y zapatos de tacón. Desde una visión tradicional sobre los géneros, los elementos con que se construye la apariencia física de este personaje son exclusivamente femeninos, al igual que la actitud de pasividad. Estos rasgos, en conjunto con los obtenidos de la dimensión textual del cuento, indican que el sujeto representado, además de tender a la pasividad, tiene una actitud de dependencia hacia su pareja. El texto nos dice que el mueble es esposo de la protagonista y que ella recibe de él lo que necesita. La conjunción de imagen y texto conducen a concluir que ella necesita descanso constante... a grado tal que se casa con un sillón.

A este ejemplo le sigue el del niño protagonista en “*La recompensa de Nefru*”. Su representación iconográfica abarca media página y consiste en la imagen de su rostro y torso, en tamaño grande. “*Nefru*” tiene un aspecto serio y mira, erguido, hacia el frente. Lleva el cabello corto y una especie de turbante, propio de la cultura en la que se inscribe el personaje. Estos rasgos se atribuyen comúnmente a los sujetos masculinos. A diferencia del otro caso ejemplificado, Nefru aparece solo (la mujer aparecía con el mueble, su esposo), lo cual le concede protagonismo, otro rasgo también vinculado a los hombres desde una perspectiva hegemónica. Los datos textuales no hacen sino confirmar la representación que, a través de la imagen, se hace de “*Nefru*”: un niño sorprendentemente autónomo que emprende por sí solo una peligrosa aventura y que cumple con muchos rasgos que por tradición se suelen vincular con la masculinidad (en oposición a lo femenino).

Hemos visto hasta ahora, usando algunos ejemplos para ello, que el proceso de caracterización de personajes se ha logrado mediante la recuperación de datos textuales e iconográficos que han sido sometidos a una interpretación conjunta.

2.4 Retratos femeninos y masculinos

En esta sección, presentamos la caracterización completa de ciertos personajes, lograda con el procedimiento ya descrito.

a. “*Beatriz*”. Personaje humano, femenino y principal en “*Agujereado colador*”: Adolescente cuyos rasgos más destacables son su inadecuación a un ideal de belleza física, su talento artístico y, sobre todo, su baja autoestima, rasgo que la define, ya que es metafóricamente identificada con un colador por su incapacidad de retener una imagen positiva de sí. En su interacción social es tímida, sumisa ante la agresión e influenciable. La intervención masculina resulta determinante para mejorar su autoestima y actitud, así como para que opte por aproximarse a un ideal estético (se pone a dieta).¹²

¹² En el cuento, se aparece un sujeto masculino que la defiende, la anima a que use su don escondido (la voz) y que a través del canto sea apreciada. Al lograrlo, parece continuar su “tratamiento hacia la normalidad” iniciando un régimen alimenticio.

Esta caracterización surge exclusivamente de datos textuales, ya que no aparece imagen alguna de este personaje. Los rasgos destacables de “*Beatriz*” se obtienen de la forma en que es descrita y de las denominaciones que recibe, tales como “*Beatriz*”, “*la niña*”, “*gorda*”, “*colador*”, “*Beatriz, la de la voz portentosa*”, “*agujereado colador*”. Los demás rasgos se obtienen de las acciones que se le atribuyen y, especialmente en este caso, de sus interacciones con otros personajes.

b. “*Julia*”. Personaje humano, femenino y principal en “*Julia y Manuel*”: Adolescente cuyo principal interés es de carácter romántico, siendo este también el factor que determina su conducta y sus decisiones, incluyendo una actitud tolerante e incluso receptiva ante la agresión y la traición por parte del sujeto masculino por quien siente tal interés. Es indisciplinada, brusca, manipuladora e indecisa. La imagen –iconográfica– de “*Julia*”, presentada frente a la de “*Manuel*” –quien representa su interés romántico– en una misma página, refuerza la noción de que su existencia está fundamentalmente explicada a través de su relación con el sujeto masculino y por su interés romántico en él.¹³

En su mayoría, los datos que sirvieron de base a esta caracterización hacían referencia a la interacción del personaje con otros, pues prácticamente no es objeto de una descripción directa en el texto.

c. “*El lectroide púrpura*”. Personaje humanoide, masculino y principal en “*Antonio y los Lectroides Púrpuras (una aventura extraterrestre)*”. Se trata de un extraterrestre de género masculino, es pequeño pero con voz potente, violenta derechos ajenos para obtener un fin, posee conocimientos científicos, hace uso de instrumentos tecnológicos, es paciente, aventurero, amistoso, crítico, autoritario, impositivo y resuelto. Consigue amistad con otro sujeto masculino mediante la agresión a éste.

Este personaje ha sido caracterizado con base en la descripción de que es objeto en el texto, así como de las interacciones en las que está inserto. La imagen refuerza dos rasgos específicos que se le atribuyen en el texto: su actitud agresiva y su capacidad de usar tecnología.

¹³ En este caso, Julia y Manuel compiten en la elección del o la representante de los alumnos en la escuela, evento en el que ella se involucra sólo para tener cercanía con Manuel.

d. **“Saúl Ricalde”**. Personaje humano, masculino y secundario en *“Julia y Manuel”*: Adolescente físicamente atractivo, poco carismático, bonachón (es decir, según definición de la Real Academia Española: dócil y crédulo). En su interacción social es pasivo ante el hostigamiento. Su rasgo distintivo es de carácter físico (que denota belleza).

Este personaje ha sido caracterizado con base en la breve descripción de que es objeto en el texto. Su rasgo distintivo se obtiene de su denominación como *“niño bonito”*.

Una vez terminado el proceso de caracterización, se compararon los personajes femeninos entre sí y se hizo lo propio con los masculinos a efecto de identificar coincidencias, diferencias y excepciones, tal como se explica en seguida.

3. Rumbo a la tipología

De no haber más que representaciones sociales de género inscritas en una dicotomía radical, la necesidad de una tipología o clasificación sería inútil. Bastaría con agregar las características que se agrupan en los dos géneros, invariantes en cada caso. Pero no fue así, y fue muy interesante advertir cómo la expectativa de la investigación, manifiesta en las hipótesis, es enmendada por el trabajo acucioso con la información analizada.

Por eso, es importante señalar un hallazgo fundamental: las representaciones de género inscritas en los personajes no encajan del todo en una concepción dicotómica de los sexos. En efecto, se inscriben, mayoritariamente, en una perspectiva tradicional sobre lo femenino y lo masculino, sin embargo, hay cabida a rasgos que las llevan más allá de lo estrictamente dicotómico y siembran la posibilidad de una concepción más diversa sobre mujeres y hombres.

En un proceso de contrastación, se identificaron continuidades y divergencias entre los personajes a fin de estructurar una tipología de las representaciones de género predominantes, labor que permitió dar mayor precisión a las caracterizaciones ya hechas. Dado que con frecuencia características comunes entre los personajes estaban expresadas en términos distintos, realicé transformaciones que, respetando los rasgos atribuidos a cada uno, permitieron traducirlos a una lógica común para facilitar su vinculación.

A continuación, presento la tipología de representaciones de género construidas y los criterios que les sirvieron de base.

4. De la expectativa dicotómica homogénea, a la incipiente diversidad

La caracterización de los personajes hizo emerger representaciones de género que en su mayoría se adscriben a una dicotomía de oposición femenino/masculino, pero entre las que también hay algunas que no encajan en ese modelo. Ello motivó la construcción de tres tipos por cada uno de los géneros: feminidad o masculinidad tradicional; feminidad o masculinidad por oposición; y feminidad o masculinidad diversa. Cada uno de estos tipos será reseñado, y se dará cuenta de los rasgos que lo construyen.

a) Feminidad o Masculinidad Tradicional

Como se explicó con anterioridad, aquí se contemplan las representaciones que corresponden a una perspectiva tradicional de la feminidad y la masculinidad desde una visión occidentalizada que, en nuestro país, predomina particularmente en ámbitos urbanos. Tales representaciones de género se construyen en una relación claramente dicotómica de oposición y complementariedad. Conforme a este modelo, la feminidad es comúnmente asociada a rasgos de pasividad, emocionalidad, dependencia y cuidado de otros, entre otros elementos. Por su parte, la masculinidad se vincula con características como racionalidad, autonomía, actividad intensa, poder social y económico. Algo distintivo de este tipo de representaciones es que los rasgos con base en los cuales se construyen, son mutuamente excluyentes en función de la dicotomía femenino/masculino. Bajo esta lógica, identificamos atributos diferenciados por género que se enunciarán y serán ejemplificados con fragmentos de los relatos.

- **Feminidad tradicional.** Los rasgos que sirvieron para configurar esta representación son los siguientes:

- ✓ **Labores principales de carácter doméstico y/o de cuidado de otros**

“cuando su madre entró al cuarto a despertarlo, lo encontró acatarrado y con fiebre. Le preparó una infusión de hibisco y le ordenó que se metiera todo el día en la cama” (p. 47, “La recompensa de Nefru”)

- ✓ **El aspecto físico es determinante en sus relaciones sociales**

“Tres cosas que Beatriz no decidió afectaron su vida: su peso, su estatura y su miopía (...) Todo el día se la pasaban incordiándola con comentarios de mal gusto. Que si estaba gorda, que si estaba chaparra, que si usaba lentes.” (p. 34, “Agujereado colador”)

- ✓ **Tendencia a esperar en vez de actuar para conseguir lo que desea**

“...dejó que el príncipe le preguntara si sabía la manera de hallar a la princesa que de seguro lo esperaba” (p.17, “Los sapos son pájaros que cantan”)

“Y al terminar la vereda (...) encontraron a una princesa que le extendía los brazos a Xcambó” (p. 18, ídem)

- ✓ **La intervención masculina determina su bienestar o progreso**

Este fragmento ilustra una interacción entre dos personajes. La primera parte corresponde a las indicaciones que el personaje masculino da al femenino y, enseguida, se citan algunas de las transformaciones que éste último sufrió con base en ello:

“Y vas a ganar. Y cuando ganes, vas a ir donde este par de escuincles babosos y les vas a decir que ésta es la última vez, ¿me sigues?, la última vez que se burlan de ti o de alguien más. Y se lo vas a decir segura, contenta (...) De pronto, Beatriz se reconoció fuerte, capaz (...) A partir de ese día comenzó a cantar a todas horas” (p.37, “Agujereado colador”)

- ✓ **El interés romántico o por su pareja es determinante en su conducta y/o en sus relaciones sociales**

El siguiente segmento alude a la mujer que contrajo matrimonio con un mueble:

“...perdió a sus amigos (...) ya no los veía por estar encerrada con el sillón púrpura que le había robado la alegría que todos conocíamos” (p. 60, “La mujer que se casó con un mueble”)

- ✓ **Demostraciones de afecto**

“...le dieron regalos: (...) su hermana un beso lleno de huevo y un abrazo muy apretadito” (p. 56, “Antonio y los Lectroides Púrpuras (una aventura extraterrestre)”)

- ✓ **Emoción de contrariedad expresada en llanto**

“Se fue a meter al baño porque no estaba segura de poder controlar las lágrimas” (p. 88, “Julia y Manuel”)

“A Julia le dieron ganas de llorar” (p. 89, ídem)

- **Masculinidad tradicional.** Este tipo se estructura conforme a los rasgos siguientes:

- ✓ **Con autoridad sobre sus coetáneos/as o adultos/as**

La primera parte del segmento corresponde a la orden que un personaje masculino emite a otros, quienes le obedecen, como se muestra en la segunda parte:

“Déjala en paz o te arrepentirás (...) Arturo y Valentina se dieron media vuelta” (p. 36, “Agujereado colador”)

- ✓ **Con patrimonio o riqueza económica**

“Nefru siguió estornudando toda la noche piedras preciosas: rubíes, perlas, amatistas, cornalinas, hasta reunir debajo de las sábanas un pequeño tesoro.” (p. 47, “La recompensa de Nefru”)

✓ **Actúa para lograr lo que desea**

“Leer este cuento me hizo pensar que debo quitarme la timidez que tengo para hablarte (...) Por eso he tomado la decisión de sacar a la luz mis sentimientos” (p. 25, “El cuento chino de Cornelio”

✓ **Transgresor**

Este segmento hace referencia al deseo del protagonista de explorar una tumba faraónica:

“La única vez que le había manifestado ese anhelo a su padre, se llevó un duro regaño (...) La prohibición sólo avivó más su curiosidad y a partir de entonces (...) se había dedicado a explorar la necrópolis por su cuenta” (p. 39, “La recompensa de Nefru”

✓ **Severo**

En referencia a un personaje masculino se dice:

“...el cutis amarillento con textura de pergamino permitía adivinar su fisonomía severa y autoritaria” (p. 44, “La recompensa de Nefru”

✓ **Salvador-protector**

Este segmento alude a un pasaje en el que un personaje masculino defiende a la protagonista de sus agresores:

*“Era una voz fuerte, segura, firme. La voz dijo:
—Déjala en paz.
Sólo entonces Beatriz alzó la vista, sorprendida” (p. 36, “Agujereado colador”*

✓ **Respetado**

Sobre un protagonista masculino:

“...inicia tareas cotidianas sin ser interrumpido” (p. 77, “El Señor Embajador”

✓ **Con prestigio y poder social**

Este rasgo es asequible a través de las denominaciones que reciben algunos personajes como en el caso de “*El Señor Embajador*” en el cuento que lleva el mismo nombre; o del “*poderoso señor*”, “*el rey*” en el cuento de “*Los sapos son pájaros que cantan*” (p. 11).

✓ **Resuelto**

“*El rey (...) no se entretuvo en tomar decisiones. Apenas el niño dejara el pecho de su madre, iría a un retiro*” (p. 11, “*Los sapos son pájaros que cantan*”)

b) Feminidad o Masculinidad por Oposición

En este tipo se contemplan las representaciones que se construyen con base en un rechazo explícito al modelo tradicional del correspondiente género para adherirse al opuesto.

- Feminidad por Oposición

Aquí ha cabido sólo una representación de género: la que está inscrita en el personaje de la narradora del cuento “*La mudanza*”. Se trata de una niña-adolescente que rechaza la convivencia con niñas, por considerarla aburrida. Busca la compañía de varones y gusta de actividades recreativas que asocia exclusivamente con ellos. Con esto se construye una lógica dicotómica en donde lo ‘propio’ de mujeres se plantea en oposición a lo ‘propio’ de hombres, específicamente respecto de una clasificación aburrido/divertido, en donde la primera categoría se identifica con la actividad lúdica femenina y la otra con la masculina. En este sentido, la propia convivencia social se determina en función de una división de género -niños con niños y niñas con niñas- como resultado de una atribución diferenciada de actividades basada en tal criterio. Bajo esta lógica, la protagonista se plantea como una excepción, pues se distancia explícitamente del universo social que relaciona con la feminidad y se adhiere al opuesto. El personaje identifica en el universo social masculino, una ventaja que no le ofrece el de su propio género: diversión.

Si bien la protagonista posee rasgos que la ubican en una feminidad construida en términos dicotómicos respecto de la masculinidad, el explícito rechazo a todo lo vinculado con su género y su adhesión a lo masculino, la posiciona en este tipo. A continuación, se transcribe un breve fragmento que ilustra lo expuesto:

“Y a mí me aburría mucho jugar con niñas; ni siquiera tenía muchas muñecas. Me parecía más divertido jugar a los vaqueros, treparse a los árboles y hacer coleadas en patines a media calle.” (p. 80, “La mudanza”)

- **Masculinidad por Oposición**

En este tipo no cabe ninguna representación social, ya que no se presenta personaje alguno que rechace su masculinidad ni que busque adherirse a lo femenino. A diferencia de lo que sucede respecto de la feminidad, en ningún relato se plantea como ventaja renunciar a la masculinidad y adherirse a la contraparte.

c) **Feminidad o Masculinidad Diversa**

Aquí están contempladas las representaciones de género que rebasan una clasificación dicotómica, al menos mediante ciertos rasgos que no se ajustan a una lógica de oposición respecto del otro género, pero que tampoco se explican como una expresión de rechazo al propio género (dicotómicamente construido).

- **“Rita, la punk”:** niña, cabello corto, vestimenta negra, intenso afán por distinguirse de las demás, aversión a lo romántico, desinterés por su entorno social y por los demás, fuerte, ágil, autoritaria, cuestionadora, salvadora, valiente, crítica. (pp. 62-71, “Rita, la punk”)
- **Hermana de “la mujer que se casó con un mueble” (narradora):** niña, cabello largo y vestido, observadora, crítica, inconforme. (pp. 58-61, “La mujer que se casó con un mueble”)

- **“Maestra de laboratorio”**: adulta, solidaria, astuta. (pp. 62-71, *“Rita, la punk”*)

El caso de *“Rita, la punk”* es el más distintivo, ya que es un personaje femenino que incorpora varios rasgos vinculados a la masculinidad conforme a la lógica dicotómica identificada en la mayor parte de las caracterizaciones del libro, pero sin que tales rasgos sean explicados desde tal perspectiva. De hecho, se sugiere en el personaje un rechazo hacia las dos construcciones de género basadas en la lógica binaria de oposición identificada a lo largo del libro. En este caso, Rita expresa malestar tanto por el romanticismo que atribuye a las niñas como por la afición al fútbol y a los videos que vincula con los niños. Como se puede observar, sí se plantea en el cuento una concepción de los sujetos conforme a una dicotomía femenino/masculino, pero el personaje analizado constituye una excepción: no sólo por su rechazo a lo femenino, sino también por su rechazo a lo masculino, ambos términos entendidos bajo esa perspectiva dicotómica que implica una mutua exclusión. Muchos de los rasgos que incorpora *“Rita, la punk”* no corresponden a “lo femenino” bajo la mencionada perspectiva, sino a su opuesto, pero el personaje no se estructura con referencia en esa lógica de género (a diferencia de la protagonista de *“La mudanza”*, quien se distancia de lo femenino, tan sólo para adherirse a la contraparte), por lo que constituye una representación social de género diversa.

De una forma similar, las masculinidades diversas incluyen rasgos que desde la óptica dicotómica y de oposición identificada en la mayoría de representaciones de género del libro, se entenderían como “femeninos”, pero que no pueden ser clasificados como tales al no estar estructurados en función de esa relación de oposición. En este caso encontramos a tres personajes:

- **“Xcambó”**: sensible, amoroso, en comunión con la naturaleza, con iniciativa, actúa por obtener lo que desea (pp. 11-19, *“Los sapos son pájaros que cantan”*)
- **“Cornelio”**: tímido, enamorado, expresa su sentimiento amoroso públicamente.
- **“Saúl Ricalde”**: físicamente atractivo, dócil, sumiso ante agresión.

5. Algunos datos adicionales

Es necesario dar breve cuenta de algunos resultados del análisis que enriquecen el conocimiento sobre las representaciones de género en el libro. Un hallazgo significativo fue, por ejemplo, el de las representaciones de tipo tradicional que contienen algún elemento en disonancia con el tipo –sin que resulte suficiente para sacarlos de tal categoría. Es el caso de un adulto que prepara el desayuno para sus hijos, lo cual se explica indicando que es chef de profesión. Como podemos ver, se trata de un hombre realizando una actividad que a lo largo del libro se atribuye a las mujeres-madres, y esto provoca una leve fisura en los roles de género contruidos en torno a la vida familiar, sin embargo, al plantear su actividad como algo propio de su profesión, se cuida de que la transgresión que implica colocarlo -si bien de modo incipiente- en un rol propio del otro género, no llegue a trastocar los límites de la representación tradicional del género masculino.

También está un personaje mujer-madre a quien se representa tan sólo en un rol laboral –sin especificar el tipo de trabajo que desempeña-, lo cual invita a considerar posible la actividad femenina fuera de las paredes del hogar. Sin embargo, no se hace alusión a la figura de un padre-esposo en el relato, lo cual puede conducir a pensar que la mujer trabaja fuera de casa más por necesidad inminente –ante la ausencia de un hombre adulto que asuma esa responsabilidad- que por deseo propio.

Ejemplos como los citados, a pesar de permanecer en una lógica tradicional, logran empujar, en cierta medida, las fronteras de la misma. Pero, sin duda, predomina en el libro lo dicotómico en términos de género y ello se evidencia, en primer lugar, en el aspecto físico: la omnipresencia del vestido o de la falda en las mujeres, contrasta con el pantalón masculino. Lo mismo sucede con la longitud del cabello: ellas, salvo Rita –que desde un inicio es calificada como ‘rara’ en razón de su aspecto-, tienen el cabello largo, ya sea suelto o recogido; todos ellos, por el contrario, lo llevan corto. Pareciera que es importante marcar claramente una diferencia entre los sujetos femeninos y los masculinos en todos los niveles posibles... y así se hace.

Por otra parte, los sujetos femeninos, aun siendo protagonistas, con frecuencia son definidos por su aspecto en mayor medida que por sus actos. Esto puede comprobarse incluso en un personaje atípico, como el de “*Rita, la punk*”, quien busca distinguirse mediante su apariencia física y es este elemento el que determina básicamente la forma en que es socialmente percibida – como ya señalé, se le califica como “rara”, entre otras cosas. También está “*Beatriz*”, la protagonista de “*Agujereado colador*”, quien es definida prioritariamente por su aspecto físico, el cual incluso determina, en gran medida, sus circunstancias sociales. Otros casos muy ilustrativos, se ubican en el relato “*Julia y Manuel*”, en el cual, “*Susana Carreón*”, la antagonista de Julia, es caracterizada en términos despectivos a partir de sus rasgos físicos.

El hecho de juzgar con frecuencia a los sujetos femeninos a partir de su físico, conduce a considerar que su mayor mérito, defecto o distintivo radica en su apariencia, relegando así a segundo término el valor de sus actividades o de sus rasgos morales. Lo contrario sucede en el caso de los hombres, quienes adquieren relevancia en virtud de sus actos o de su función social.

Es importante mencionar de modo especial, la forma en que se describe a un personaje femenino colectivo en uno de estos relatos. “*Las niñas ostión*” en el cuento de “*Julia y Manuel*”, son un grupo de niñas que reciben tal denominación en razón de que su poca “gracia” equivale a la de un ostión. Ello les define en términos negativos y les despoja, de cierto modo, de la calidad de personas, ya que los ostiones son elementos de los que disponen los humanos para consumo alimenticio, lo cual los convierte, desde esta perspectiva, en objetos. La representación gráfica de este personaje colectivo se compone de tres almejas con piernas humanas que ocupan media página. La conjunción de lo iconográfico con lo textual, nos da una representación social que, en cierta medida, plantea a las mujeres como objeto, colocándolas en un nivel de inferioridad.

Por otra parte, la sexualidad no es representada sino mediante la alusión en algunos relatos a la búsqueda del amor romántico o a la atracción entre personas de distinto sexo. En dos de estos relatos, se plantea el inicio de una relación romántica a partir del deseo e iniciativa masculinos; en otro, el de “*Julia y Manuel*”, se habla de una relación de atracción entre adolescentes de distinto sexo, cuyo principal contacto es de tipo visual y la dinámica

de relación se establece mediante la mutua hostilidad y la tolerancia femenina a la agresión masculina. En síntesis, se sugiere una sexualidad exclusivamente heterosexual que requiere de la iniciativa masculina para traducirse en una relación y que concede mayor relevancia al deseo masculino. Siendo que la sexualidad apenas se insinúa en el libro, es significativo que el relato que más explícitamente la aborda, la construya como algo conflictivo, lo cual termina por marcar el enfoque que el libro ofrece sobre este tema.

Hecha esta mención a significativos resultados adicionales obtenidos en el análisis, más allá de la tipología, presento a continuación una síntesis de los hallazgos generales.

6. Hallazgos

El análisis de este libro, permitió rescatar representaciones de género que se construyen de modo complejo al estar insertas en dinámicas de relación dentro de un espacio narrativo. A través de los personajes se nos habló de sus referentes extratextuales: las personas. Lo que se nos dijo fue que mujeres y hombres son distintos... al grado de ser opuestos. En esta oposición, los hombres se muestran severos y bruscos, mientras las mujeres son las encargadas exclusivas de mostrar afecto y ternura. Las mujeres esperan que suceda lo que desean y los hombres actúan para lograrlo; las mujeres cuidan de otros, mientras los hombres ejercen autoridad sobre ellos; las adultas se encargan de las y los menores en la casa (madres) o en la escuela (maestras) y los hombres ocupan cargos que implican una alta jerarquía y prestigio social y/o laboral; las mujeres son vulnerables y los hombres salvadores o protectores. La dicotomía así construida, además de generar una noción de complementariedad, coloca a la masculinidad en un lugar dominante.

Sin embargo, también encontramos representaciones sociales que no encajan en tal modelo y logran ampliar el universo de posibilidades atribuidas a los géneros, creando un espacio de confluencia entre los mismos que ayuda, si bien tímidamente, a flexibilizar la división femenino/masculino del universo humano. El hallazgo de un espectro de representaciones sociales que trasciende lo dicotómico, permitió crear la tipología de la que ya se dio cuenta y que se presenta aquí de manera sintética:

Feminidad Tradicional	Feminidad por Oposición	Feminidad Diversa	Masculinidad Diversa	Masculinidad por Oposición	Masculinidad Tradicional
<p>- Labores principales de carácter doméstico y/o de cuidado de otros</p> <p>- El aspecto físico es determinante en sus relaciones sociales</p> <p>- Tendencia a esperar en vez de actuar para conseguir lo que desea</p> <p>- La intervención masculina determina su bienestar o progreso</p> <p>- El interés romántico o por su pareja es determinante en</p>	<p>- Rechazo explícito de 'lo femenino'.</p> <p>- Adhesión a lo que se identifica como masculino.</p>	<p>- Serie de rasgos que no encajan en feminidad tradicional, lo cual no implica un rechazo <i>explícito</i> a ese tipo de feminidad ni una adhesión a la contraparte.</p>	<p>- Serie de rasgos que no encajan en masculinidad tradicional lo cual no implica un rechazo <i>explícito</i> a ese tipo de masculinidad ni una adhesión a la contraparte.</p>		<p>- Con autoridad sobre sus coetáneos/as o adultos/as</p> <p>- Con patrimonio o riqueza económica</p> <p>- Actúa para lograr lo que desea</p> <p>- Transgresor</p> <p>- Severo</p> <p>- Salvador-protector</p> <p>- Respetado</p> <p>- Resuelto</p> <p>- Con prestigio y</p>

su conducta y/o en sus relaciones sociales					poder social
Demostraciones de afecto					
- Emoción de contrariedad expresada en llanto					
30 personajes	1 personaje	3 personajes	3 personajes		35 personajes

La totalidad de personajes ubicados en el libro es de 72, de los cuales 34 son mujeres, es decir, el 47% y 38 son hombres, quienes representan el 53% restante. Del total de mujeres, aproximadamente el 90% incorporan una representación de género tradicional, porcentaje que se eleva a 93% en el caso de los personajes masculinos.

La diversidad tiene poco espacio por donde asomarse en este universo de género tan polarizado; sin embargo, lo hace. Llega a anunciarse, de manera tenue, y eso flexibiliza la hipótesis que orientó la investigación, pues resulta que la oposición de género no es absoluta: Rita y Xcambó se han colado... junto con pocos seguidores que, con suerte, aumentarán en próximas ediciones e irán haciendo borrosa la dicotomía para dar entrada más plena a la diversidad en el currículum escolar.

VI.

El coco es a la niñez lo que el sexo a la adolescencia

El libro “Ciencias naturales. Sexto grado”

De cuantos conforman el conjunto de textos de la investigación, este libro fue el que elegí en primera instancia como objeto de estudio, ya que es un espacio privilegiado para explorar cómo se construye la sexualidad desde el ámbito curricular ante alumnas y alumnos adolescentes, siendo que la aborda explícitamente en dos temas de su primer bloque: “Etapas del desarrollo humano: la reproducción” e “Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia”. El segundo de estos temas permitió, asimismo, explorar representaciones de género cruzadas por la dimensión de la sexualidad, pues contiene un breve relato de ficción (o “cómic”) cuyos personajes nos dan acceso a las mismas. Finalmente, se analizó el contenido temático en su integridad, para recuperar las representaciones de género implícitas en el conjunto de referencias a sujetos femeninos y masculinos.

Hechos estos señalamientos generales sobre la forma en que ha sido visto el libro, se describe enseguida la organización interna del mismo, la que se tomó en consideración para una mejor interpretación de los datos analíticos recuperados en cada sección.

1. Las secciones ofrecen pistas...

El libro se divide en *cinco* bloques que contienen tres temas (salvo el Bloque V, en donde sólo hay uno) y tres secciones: “Proyecto”, “Evaluación” y “Autoevaluación”. Antecedan a los bloques temáticos, las secciones “Presentación” y “Conoce tu libro”. Del mismo modo, al final de los bloques se encuentran la bibliografía, los créditos iconográficos y una sección llamada “¿Qué opinas de tu libro?”, destinada a recabar, mediante preguntas

específicas, la opinión de lectoras y lectores sobre la utilidad del libro para su formación escolar.

Las tres últimas secciones tienen un carácter meramente formal, por lo que no han sido tomadas en consideración para el análisis, salvo por los créditos iconográficos, que, en ciertos casos, sirvieron para esclarecer el contenido o sentido de las imágenes. Los segmentos previos a la parte temática, no obstante, son en distintos sentidos importantes para la investigación, por ello se les describe brevemente a continuación.

“Conoce tu libro”. Esta sección brindó acceso a la lógica conforme a la cual se organizaron los temas en el libro. Aquí se explica que en la primera página de cada tema aparecen el título y los “aprendizajes esperados”, es decir, los objetivos del tema. Por este medio se informa qué aspectos del tema se pretende abordar o enfatizar, dato fundamental para la tesis. Se describen también otros apartados que componen el tema:

- *“Actividades”*. Promueve el trabajo en equipo.
- *“Un dato interesante”*. Se ofrece información adicional sobre el tema
- *“La ciencia y sus vínculos”*. Proporciona datos sobre otras asignaturas en relación con el tema. Tan sólo el título de este apartado enfatiza la calidad científica que se atribuye al contenido del libro.
- *“Consulta en...”*. Se facilitan fuentes de datos para ampliar los conocimientos sobre el tema.

“Presentación”. Los autores del libro presentan aquí los fines pedagógicos del mismo, entre los cuales está la promoción de “competencias para la vida” y para el trabajo. Esta información será considerada para entender el sentido que adquieren los temas analizados en el mismo.

“Proyecto”. Aquí se proponen actividades orientadas al desarrollo práctico de los conocimientos adquiridos en el tema. Adquiere relevancia, en tanto los elementos a

contemplar en el proyecto, resultan reforzados por su aplicación práctica, conduciendo así a una familiarización con los mismos.

“Evaluación” y “Autoevaluación”. Al hacer objeto de evaluación ciertos aspectos de los temas desarrollados, se enfatiza su importancia. Esto sucede, especialmente en el caso de la primera sección mencionada, pues el que la valoración del conocimiento adquirido no esté a cargo del propio estudiante, conduce a considerarlo de primordial importancia, en tanto su nivel de incorporación requiere ser monitoreado por las propias autoridades educativas.

2. El camino recorrido

En este segmento, se explica cómo fue aplicado el método de estudio, describiendo, en primer lugar, la forma en que se desarrolló el análisis de contenido en materia de sexualidad, así como de feminidad y masculinidad (a través de las referencias a sujetos). Posteriormente, será ilustrada la forma en que se recuperaron las representaciones de género implícitas en el “cómic”.

2.1 Una mirada a la sexualidad a través del análisis de contenido

Conforme a los niveles distintos de especificidad con que abordan la sexualidad los temas analizados en el libro, se fijaron dos grupos de unidades de registro. El primero, al igual que la respectiva unidad de contexto –o tema- se centra en la reproducción y lo conforman las siguientes unidades: “reproducción”, “procreación”, “fecundación”, “concepción”, “gestación”, “embarazo”, “parto”, “progenitor” “maternidad”, “paternidad”, “madre”, “padre”, “hijo” y cualquier derivado gramatical, tomando en cuenta respecto a todos estos términos, las modalidades singular, plural, femenina y masculina. Cabe señalar que, si bien puede existir una variedad mucho más amplia de términos relacionados con el tema de la reproducción humana, considero que los citados son los más comunes desde la perspectiva de las ciencias naturales y, por tanto, el circunscribir el análisis a los mismos disminuye el riesgo -siempre presente- de imponer las propias categorías al objeto de estudio.

El segundo grupo, se conforma de unidades de registro relacionadas con la sexualidad a un nivel general, es decir, se tomaron como tales el término “sexualidad” y los demás pertenecientes a esa familia gramatical, como “sexo” o “sexual”, por dar sólo unos ejemplos. Se incluyeron también conceptos que contienen o que llevan implícita alguna de esas palabras, como son: infecciones de transmisión sexual o ITS (por sus siglas); y relación o relaciones (cuando lleven implícito el término “sexual” o “sexuales”).

Una vez fijadas las unidades de contexto y de registro, se segmentó por página la exposición de los datos recuperados. De esta forma, se asentaron las unidades de registro localizadas en cada página y se hizo una síntesis analítica de la información relevante, tal como se ilustra con el siguiente ejemplo perteneciente al tema “*Etapas del desarrollo humano: la reproducción*”:

Pg. 32

Unidades de registro: Caracteres sexuales secundarios, sexo, capacidad de reproducción, mamá, bebé

Se indica que la adolescencia abarca de los 10 a los 18 años de edad. El inicio de esta etapa se identifica con: desarrollo de caracteres sexuales, con cambios corporales que pueden producir malestar emocional y con la capacidad de reproducción.

La maternidad no se plantea como posibilidad sino como un hecho en el que la biología es cómplice: “*El crecimiento de los senos te indica que tu cuerpo comienza a prepararse para que, cuando seas mamá, puedas alimentar a tu bebé*”

Los cambios corporales de la adolescencia se plantean, a su vez, como causa de una serie de comportamientos sociales: “*Es en esta etapa cuando empezarás a interesarte por tener una pareja (...) Tomarás más conciencia de tus derechos (...) aumentan tus responsabilidades (...) Estarás más consciente de las reglas y normas de convivencia que la sociedad establece...*”. No se explica, sin embargo, cómo opera esta transformación de lo biológico en social y bajo formas tan específicas.

Finalizada esta primera fase, se organizó la información en recuadros para hacer evidente el proceso analítico al que fue sometida. Sirve de ejemplo la página introductoria del tema “*Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia*”:

Descripción del material textual	Análisis	Aspectos centrales
<p>P. 36</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los dos objetivos del tema son presentados en modo imperativo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>“En este tema valorarás la importancia de...”</i> - <i>“Argumentarás...”</i> 2. Uno de ellos indica qué postura deberá adoptarse ante un tema contenido en el texto: <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Argumentarás a favor de las conductas sexuales responsables...”</i> 3. El título delimita la forma en que será abordada la sexualidad: <ul style="list-style-type: none"> <i>“Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia”.</i> 4. <i>“Las relaciones sexuales forman parte de la vida del ser humano, pero: ¿Cómo afectaría un embarazo la vida de un adolescente? ¿Qué implicaciones tendría en un adolescente el contagio de una ITS?”</i> 5. La fotografía muestra a una mujer y a un hombre de aspecto adolescente. Sus frentes se tocan y ellos se miran sonriendo. Ella tiene el cabello largo y una blusa sin mangas. Él tiene el cabello corto y una camiseta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.a) Al estar presentados en modo imperativo, los objetivos indican al/la lector(a) sobre qué elementos focalizar su atención y cómo asimilarlos. 2.a) La forma en que se plantea este objetivo, evidencia un afán por normar el pensamiento de la/el lector(a). 3.a) Múltiples aspectos de la sexualidad quedan fuera del tema a tratar, limitándose el mismo a las consecuencias que durante la adolescencia tiene el ejercicio de la sexualidad en el contexto de una relación. 4.a) Se plantean las relaciones sexuales como inherentes al ser humano; así, el no relacionarse sexualmente se plantea, de modo implícito, como anómalo. Se vincula a las relaciones sexuales en la adolescencia con el embarazo -como problema- y con las ITS, con lo cual, se da un enfoque negativo sobre la misma. 5.a) Esta imagen parece sugerir una sexualidad placentera y heterosexual entre adolescentes. El aspecto de cada sujeto corresponde con la que se encuentra en el resto del libro sobre sus respectivos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sexualidad reproductiva y patológica en la interacción entre adolescentes. ○ Contacto placentero entre mujer y hombre adolescentes. ○ Representación tradicional de los géneros a nivel iconográfico

	géneros, sumándose así a la representación gráfica predominante de los sexos.	
--	-------------------------------------------------------------------------------	--

Esta organización de los resultados, facilitó la obtención de conclusiones en cada uno de los dos temas sobre sexualidad y, posteriormente, su contrastación para lograr una visión de conjunto sobre la manera en que fue construida esta noción en el libro.

2.2 Las representaciones de género a partir de múltiples referencias

Una exploración integral del libro, sirvió para identificar el conjunto de referencias a sujetos femeninos o masculinos y, con esa base, develar cómo se construyen las representaciones de género a lo largo del contenido. En primer lugar se asentaron de forma sintética los datos recabados en cada página, como se puede ver en el siguiente ejemplo, que muestra un fragmento de una de esas síntesis:

Pg. 17

Aparece, ocupando media página, un dibujo esquemático de un niño saltando con las piernas flexionadas y el cuerpo echado hacia adelante. El niño viste de gris y azul, con ropa holgada, tenis y lleva cabello corto. Justo por encima de ese dibujo, con letras pequeñas, está la leyenda “Lesiones frecuentes en niños y niñas”. Es significativo que sea el dibujo de un niño varón el que sirva para ilustrar las lesiones que puede sufrir el cuerpo en situaciones de riesgo... y que el niño sea representado en actividad intensa (un gran salto en el que todo el cuerpo aparece en movimiento).

Se recogieron datos textuales e iconográficos y después se hizo un conteo, registrando aquéllos que coincidían en la alusión a un mismo sujeto (como en el ejemplo mostrado). Los resultados se muestran a continuación, con una imagen ejemplificando casi cada categoría:

En imagen

Treinta y cuatro individuos

Adulta (2): una muestra un condón, otra está estática y de pie.

Adulto (26): hombres trabajando, hombres científicos, hombres astronautas, hombres ejercitándose... hombres en variadas actividades profesionales, laborales, físicas o de otro tipo.

Niña-adolescente (3): una embarazada, una adolescente cargando un bebé y una niña sentada que sirve de esquema para mostrar composición corporal interna.

Niño-adolescente (3): un niño saltando, uno en un río contaminado, uno enfermo.



Página 27

Seis Parejas

Coetáneas congéneres (1): niños trabajando

Coetáneas no congéneres (3): adulta-adulto (él cuida de ella), niño-niña (se divierten), adolescentes (en contacto placentero que ilustra sexualidad).

Congéneres no coetáneas (1): mujer y niña en parte trasera de coche.

Ni coetáneas ni congéneres (1): madre e hijo enfermos de SIDA.



Cinco grupos de un género

Coetáneos (5): mujeres (en mercado), mujeres (en basurero), niños (jugando fútbol), hombres (conversando), hombres (en autobús).
(2 femeninos, 3 masculinos)



Un grupo de género mixto en igual número

No coetáneos (1): ilustran a una familia.

Seis grupos mayoritarios de un género

Predominancia masculina, edad mixta (1): convivencia familiar
Predominancia masculina, coetáneos (4): convivencia escolar, práctica de deportes (2 imágenes), exploración marítima.
Predominancia femenina, edad mixta (1): enfermeras cuidando de niño.



En texto

Ocho referencias a un individuo femenino

Adultas (6): “madres” cinco de ellas (una con SIDA) y un personaje ficticio (la diosa de la venganza).

Adolescentes (2): una madre y un personaje ficticio (enamorada).

**Todas son anónimas, excepto los dos personajes ficticios.*

Veintinueve referencias a un individuo masculino

Adultos (27): todos profesionistas (geólogo, paleontólogo, filósofo, ingeniero, astrónomo, astronautas, etc.) o con algún cargo de alta jerarquía social (emperador, rey).

Niños-adolescentes (2): (aunque no se especifica la edad, se presume, por la conversación y acciones que se les atribuyen, que no son adultos): conversan sobre ecología.

** Todos tienen nombre, excepto dos (el “padre” y el “científico”)*

Cuatro referencias a un sujeto femenino colectivo

Enfermeras / doncellas enamoradas / mujeres con SIDA / mujeres en el mercado.

Una referencia a un sujeto masculino colectivo

“Los hermanos Rogete”: presuntos inventores del telescopio.

Nueve coincidencias masculinas en imagen y texto

Cuatro astronautas (todos con nombre y tres de ellos mexicanos) / un emperador azteca (Moctezuma II) / un célebre científico (Charles Darwin) / un ingeniero / un científico / y un personaje ficticio (Narciso).



Astronautas de origen mexicano **José Hernández** (arriba): “Es bonito soñar, pero hay que definir ese sueño, identificar la meta y planificar, entender los pasos necesarios para alcanzarlo y entonces hay que prepararse, porque el estudio es clave. John Danny Olivas (abajo) y Rodolfo Neri Vela (derecha)” (p. 163)

Dos coincidencias femeninas en imagen y texto

Mujeres en el mercado y enfermeras



Mujeres en el mercado de los domingos. Cuetzalan, Puebla. (p. 70)

La concreción de estos resultados, permitió dar cuenta de ellos en esta sección. Lo que constituye materia de otro apartado es la interpretación de estos datos, la cual condujo a rescatar las representaciones de género que permean el libro.

2.3 Género y sexualidad: la sorpresa de un recurso didáctico

Corresponde ahora presentar “el cómic”, un eje fundamental en el análisis de este libro. Se trata de un relato de ficción que se ubica en la página 37 y permite acceder a representaciones de género que se encuentran explícitamente atravesadas por la dimensión de la sexualidad y se edifican en las dinámicas de relación presentadas. Adicionalmente, se rescata información sobre sexualidad que, sin atribuirse a los personajes, se transmite mediante el cómic o mediante la actividad vinculada al mismo.

El Cómic

Melchor y Lina tienen tu edad y son muy amigos.



Lina tiene una hermana más grande que ella, llamada Luisa, que va a terminar la secundaria.



Luisa platica de muchas cosas con su amiga Nora, a quien le tiene mucha confianza.



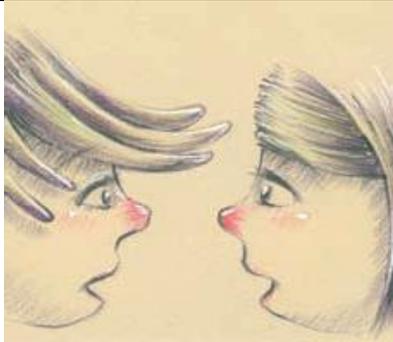
En una ocasión, Melchor y Lina por casualidad escucharon la plática de las dos amigas cuando hablaban de sus novios.



Luisa: *Mi novio me insiste en que tengamos relaciones, pero yo no estoy segura de querer hacerlo, me da miedo.*

Nora: *Pues ten cuidado, si te sientes insegura y tienes miedo puede ser que no sea el momento; nadie debe presionarte, después podrías sentirte mal.*

Nora: *Recuerda que el año pasado en la escuela nos dieron una plática y nos explicaron los riesgos de tener relaciones sexuales a nuestra edad, como contraer alguna infección de transmisión sexual o tener un embarazo no planeado. Además somos muy valiosas y tenemos muchas cosas que lograr a futuro, jugar, divertirnos y estudiar.*



Melchor resbala del lugar donde estaba y las amigas descubren a los niños



Luisa y Nora: ¡Niños, ¿qué hacen ahí escuchando?!



Los personajes fueron caracterizados con base en sus rasgos físicos y morales, paso necesario para hacer emerger las representaciones de género implícitas.

Caracterización

Los personajes femeninos y masculinos en el cómic cumplen con una apariencia física de corte tradicional: las mujeres llevan cabello largo y/o falda, y el niño lleva cabello corto.

“Luisa”: adolescente, afectuosa, dubitativa, expresa miedo e inseguridad respecto a relacionarse sexualmente.

“Nora”: adolescente, valora las emociones ajenas, aconseja la abstinencia sexual, valora a los sujetos femeninos en función de la forma en que ejercen su sexualidad, calcula las posibilidades femeninas de tipo académico, lúdico, así como los logros femeninos en función del ejercicio que se haga de la sexualidad, acepta y reproduce acríticamente la información escolar.

“Lina”: niña, curiosa, hermana menor de Luisa, tiene amistad con coetáneo masculino.

“Melchor”: niño, curioso, tiene amistad con coetánea femenina.

El “novio” de Luisa: si bien no califica como personaje debido a que no es puesto en interacción en el relato, esta figura es significativa en tanto representa a un sujeto masculino en una relación heterosexual, cuyo deseo sexual se traduce en presión hacia su pareja, lo cual también indica una falta de respeto o de interés hacia la voluntad femenina.

También se capturó la lógica de las relaciones sociales que el cómic plantea, pues ello abona a la caracterización de los personajes y, por ende, a la recuperación de las representaciones de género.

Las dinámicas de relación

Luisa y su novio: el diálogo sobre la angustia que a Luisa le provoca la presión sexual de su novio, no se entabla con él, sino con su amiga Nora. La relación de pareja parece, por tanto, ausente de la confianza que sí se atribuye a la relación de amistad entre congéneres; se funda, más bien, en una lógica de dominación y resistencia: él insiste y ella resiste. En la base de tal dinámica parece haber una escasa valoración de la voluntad femenina por parte del propio sujeto femenino como de su pareja. El deseo masculino, por el contrario, es altamente valorado por ambos miembros de la relación, tanto por quien lo manifiesta –pues ante la resistencia, lo traduce en insistencia- como por su destinataria, quien, más que disfrutarlo, *lo padece* y, sin embargo, evalúa como posibilidad el satisfacerlo. Resulta significativo que el deseo sexual se insinúe en el sujeto masculino pero que se halle ausente en el sujeto femenino quien, incluso, manifiesta rechazo hacia ese deseo.

Luisa y Nora: adolescentes con una relación de amistad y confianza. La comunicación y los consejos sobre aspectos íntimos son parte de la dinámica, en la que también se concede importancia a las emociones y se les valora para la toma de decisiones.

Luisa y Lina: son hermanas y Luisa muestra afecto a Lina.

Lina y Melchor: cursan el sexto de primaria y tienen una relación de amistad. Son curiosos.

Información no atribuible a personajes pero contenida en el cómic o vinculada

- Se plantean las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no planeados como riesgos inherentes a las relaciones sexuales que se sostienen durante la adolescencia.
- Tácitamente se plantean las relaciones sexuales como un tema ajeno a personas que cursan la educación escolar primaria –aun estando en el último grado- y se asocia con personas que están entre los 14 y 15 años de edad (tercero de secundaria).
- Se responsabiliza exclusivamente a la mujer sobre las consecuencias de una relación sexual “sin protección”. Aunque no se brindan los elementos para comprender lo que significa esa “protección” a la que se alude, de la información que en segmentos posteriores se ofrece, se puede deducir que hace referencia al uso de condón.

Los hallazgos analíticos que derivan de estos datos, se reportan en la siguiente sección junto con los de los otros aspectos explorados.

3. Las vetas halladas

De manera sucinta, se exponen aquí los hallazgos permitidos por las diferentes formas de análisis aplicadas en el corpus. En primer lugar, aparecen los resultados del análisis de contenido sobre sexualidad, para los cuales se tomaron en consideración los datos recuperados de los dos temas y también de las tres últimas secciones del bloque (“Proyecto”, “Evaluación” y “Autoevaluación”). Después, presento las representaciones de género y demás resultados que emergieron mediante las referencias a sujetos femeninos y masculinos, y las imágenes de este tipo. Presento, por último, los resultados de la exploración.

3.1 Sexualidad y reproducción desde la educación escolar

En breves subapartados, presento la visión que, en nombre de las “ciencias naturales”, se ofrece de la sexualidad a niñas y niños en sexto grado de educación primaria.

- *Donde hay reproducción, no hay sexualidad.* El análisis del tema sobre reproducción, condujo a un importante hallazgo: la vinculación sintáctica entre reproducción y sexualidad es casi nula, es decir, en esta unidad de contexto casi no aparecen las unidades de registro fijadas en relación con la noción de “sexualidad” u otras relativas (sexual, sexo, etc.) Eso deriva, por supuesto, en una desvinculación conceptual: la reproducción parece tener un origen asexual. El abordar la reproducción humana, prescindiendo del contexto más amplio en el que está inscrita -la sexualidad-, deriva en un enfoque reductivo sobre la misma.

- *La biología explica lo social.* La adolescencia se presenta como el origen de determinadas experiencias emocionales y comportamientos sociales, de modo que no se asigna a éstos un carácter construido sino esencial, derivado del desarrollo biológico. Ejemplo:

“Entre los 10 y 18 años aproximadamente se presenta la adolescencia (...) Es en esta etapa cuando empezarás a interesarte por tener una pareja con quien compartir tu tiempo. Por lo tanto, tu conducta se irá modificando y empezarás a interesarte más por las opiniones de los otros...” (p. 32)

- ***El destino reproductivo de la humanidad.*** Si, como marca el título del primer tema, la reproducción es parte del desarrollo humano, su ausencia implica un desarrollo incompleto, idea que se refuerza al ubicar la reproducción humana en una relación de equivalencia con la de otros organismos vivos. Se introduce así una visión de la reproducción como destino en los seres humanos, tan inmediata a su interacción sexual como lo es a la de otros organismos vivos. Ejemplo:

“En el desarrollo del ser humano, como en el de los animales, plantas y numerosos organismos vivos, se presenta la reproducción, que implica el nacimiento de nuevos individuos” (p. 30)

La maternidad, en particular, se plantea no como posibilidad sino como un hecho inevitable en el que la biología es cómplice: ser madre no es elección, es destino. Ejemplo:

“El crecimiento de los senos te indica que tu cuerpo comienza a prepararse para que, cuando seas mamá, puedas alimentar a tu bebé” (p. 32)

- ***Gestación y parto: cosas de mujeres.*** No hay referencia al hombre como sujeto específico de deberes respecto del “nuevo ser” al que dio origen en el momento de la fecundación; sin embargo, desde entonces, la mujer ya es responsabilizada en el texto por el bienestar del ser en cuestión.

- ***Las personas al servicio de la especie.*** No hay mención alguna a los motivos que las personas podrían tener para reproducirse, sin embargo, se afirma que la reproducción es importante en tanto sirve para perpetuar la especie. La lógica circular de este postulado erige a la reproducción como un valor en sí mismo (puesto que reproducirse y perpetuar la

especie refieren al mismo concepto en distintos términos). Esta visión pone a las personas al servicio de la especie. Ejemplo:

“En una de ellas, la etapa adulta, ocurre por lo general el proceso de la reproducción, que es sumamente importante porque mediante ella se perpetúa la especie” (p. 34)

- **La salud en la maternidad, ¿deber o derecho?** La recepción de servicios de salud durante el embarazo, se plantea como deber de las mujeres, no como su derecho. Ejemplo:

“La mujer embarazada debe acudir a los servicios de salud en clínicas, para que el médico corrobore que el embarazo transcurre de manera adecuada” (p. 35)

El médico y la mujer embarazada, deben estar en función del bienestar del producto, cuidando conjuntamente del mismo en el vientre materno y durante su nacimiento. No se hace, sin embargo, referencia alguna al bienestar de la mujer en todo este proceso, ella no es planteada como sujeto de cuidados.

- **Cigoto = hijo.** Desde la fecundación se construye la paternidad y, especialmente, la maternidad. Ya se es madre cuando hay cigoto. Ejemplo:

“El óvulo fecundado, llamado cigoto, se implanta en el útero, donde continuará su desarrollo, alimentado por su madre a través del cordón umbilical” (p. 35)

- **¿Mastur... qué?** La forma en que ha de ser tratada la sexualidad en este tema queda estrechamente delimitada desde el título: *“Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia”*. De un solo plumazo -o frase- múltiples aspectos de la sexualidad quedan fuera de foco, entre ellos, la experiencia o ejercicio individual de la misma: el deseo, la vivencia onírica y la excitación, entre otras posibilidades, sin olvidar, por supuesto, la experiencia individual por antonomasia de la sexualidad: la masturbación. Sobre todo ello hay un silencio, aun cuando la biología tiene mucho qué decir al respecto – si bien no son elementos de su exclusivo dominio.

- **Los resultados roban cámara al origen** Entre los escenarios que se evitan por las orejeras impuestas mediante el título, está uno esencial: las causas de las relaciones sexuales. Nuestra atención ha sido forzada exclusivamente hacia sus consecuencias o “implicaciones”. Pero, ¿qué consecuencias tiene centrarse en las consecuencias? Entre las más inmediatas está, nuevamente, la evasión del deseo sexual. Esto se torna particularmente significativo si se considera que es una de las causas frecuentes que impulsan a las personas a relacionarse sexualmente... y no necesariamente con miembros del “sexo opuesto”.

- **Sexualidad + Adolescencia = Problemas** Apenas se supera el título, el desarrollo del tema sobre las relaciones sexuales entre adolescentes va despojándose de la aparente neutralidad con que aquél lo invistió. Si en un principio se anunció que se explorarían las consecuencias de este tipo de relaciones, pronto la lectora o lector se dará cuenta de que la oferta es más limitada de lo aparente: básicamente se abordan dos consecuencias y ambas son negativas.

El embarazo no planeado, visto en sí mismo como un problema, y las infecciones de transmisión sexual son los resultados más clara e insistentemente vinculados a la interacción sexual entre adolescentes. Esto es así en el sentido más estricto, pues la adolescencia en sí se presenta como origen de tal problemática:

*“Recuerda que el año pasado en la escuela nos dieron una plática y nos explicaron los riesgos de tener relaciones sexuales **a nuestra edad**, como contraer alguna infección de transmisión sexual o tener un embarazo no planeado” (p. 37, “El cómic”)*

Aunque en otro segmento se alude a medidas que permiten sostener relaciones sexuales disminuyendo el riesgo de un embarazo o de una ITS, la referencia citada ha servido para calificar anticipadamente a la adolescencia como una etapa de riesgo sexual. Más que como una importante dimensión humana, este tipo de sexualidad se presenta como un peligro... uno que puede implicar, incluso, la muerte –y para dejarlo en claro, se alude enfáticamente al carácter incurable y letal del VIH-SIDA.

La amplitud con que se abordan los riesgos atribuidos a las relaciones sexuales, contrasta con la mirada somera sobre las posibles formas de evitarlos. Basta decir que de las ocho páginas que integran el tema, tres están dedicadas a las ITS -dos de ellas en exclusivo al VIH-SIDA y, sin embargo, los consejos para prevenir esta enfermedad ocupan escasos renglones en una página. Lo mismo sucede con la representación del embarazo no planeado como un problema, frente a las medidas para evitarlo.

- *Placer masculino... problemas femeninos* La sexualidad es traducida en una peculiar dicotomía en el libro: su aspecto placentero –apenas esbozado- es básicamente masculino, mientras que la carga de problemas que se le atribuyen, tienden a asociarse con la figura femenina.

Los hombres, representados en imagen o referidos a través del texto, están escasamente presentes en estos temas del libro y cuando emergen lo hacen bajo el llamado del deseo sexual –o, más bien, bajo la insinuación del mismo: ahí está el novio de Luisa, insistiendo en sostener relaciones sexuales con ella; ahí está el chico que ilustra la página inicial del segundo tema: intercambia sonrisa y contacto con una adolescente, mientras la mira a los ojos; ahí está, finalmente, “el padre” quien, como individuo, hace acto de presencia –textual- tan sólo cuando de fecundación se trata.

Pero cuando la sexualidad, que ha sido insistentemente representada como una vivencia en pareja, se traduce en responsabilidades o problemas reproductivos, adquiere una apariencia solitaria... y esa soledad es femenina, al igual que el aspecto del VIH-SIDA. Aunque en un nivel general tales elementos se asocian a todos los sujetos sin distinción de género, cuando esta especificación se marca es en relación con los sujetos femeninos. Tenemos, por ejemplo, a una adolescente embarazada y a otra que carga, con la mirada perdida, a un bebé: ambas están solas... y sin sonrisa. Para ilustrarlo, se presenta a continuación una de estas fotografías, ambas ubicadas en la página 38:



“Especialistas en medicina materno-fetal opinan que el embarazo en adolescentes puede considerarse un problema de salud pública por su impacto social. Aunque la menor de edad es madre, su mentalidad, su anatomía y su estilo de vida siguen siendo de una adolescente, por lo que un embarazo a su edad le puede generar conflictos internos y externos.”

También se ofrece (p. 42) la imagen de una mujer con su hijo: ambos enfermos de SIDA, según se aclara en los créditos iconográficos. Hace eco de esta imagen la fotografía de una revista de la Secretaría de Salud en cuya portada aparece una mujer y, debajo, la leyenda: “Hoy 2 de cada 10 personas con VIH-SIDA son mujeres” (p. 45). Aquí se presenta la primera de estas ilustraciones:



La diarrea frecuente o crónica, que no cede a los tratamientos habituales, con pérdida de peso importante suelen ser algunos de los síntomas de la presencia del sida.

- ¡Evita padecer presión o coacción sexual! En más de una ocasión se indica que no se debe aceptar presión o coacción para sostener relaciones sexuales, sin embargo, no se hace este planteamiento en sentido inverso: el de no *ejercer* coacción o presión alguna con fines sexuales sobre otra persona. De esta manera, parece atribuirse a la víctima la

responsabilidad de evitar o hacer que cese la conducta sexual coercitiva que sobre ella se ejerza o se pueda ejercer.

- *¿Informar o normar? La vaguedad conceptual y la forma imperativa* Hay una diversidad de conceptos que tienen una estrecha vinculación con el tema -en ciertos casos de carácter fundamental- y, sin embargo, no son definidos. Así sucede con: relaciones sexuales, responsabilidad (en relación con la sexualidad), embarazo a edad temprana, contacto sexual, órganos sexuales y orientación sexual, por mencionar los más significativos.

Siendo que el concepto eje del segundo tema, “relaciones sexuales”, no es debidamente definido, se va dotando de contenido a través de los elementos con los que se le vincula progresivamente, es decir, adquiere significación mediante el contexto en el que es inscrito -y lo mismo acontece con otros términos. Así, los lentes que el libro ofrece para aprehender el sentido de las relaciones sexuales en la adolescencia son, de modo primordial, los de la patología y la reproducción. Aunque también se menciona brevemente que este tipo de interacción favorece un acercamiento en la pareja, no se explica de qué forma se logra y, así, se pierde la posibilidad de generar con esta noción un enfoque más positivo sobre el tema.

Se habla también de la inconveniencia del embarazo a “edad temprana” sin que se defina el rango de esa edad. Se le equipara, sin embargo, con la adolescencia, etapa que, de acuerdo al propio contenido del libro (p. 32), abarca de los 10 a los 18 años de edad. Con ello, se otorga una valoración idéntica a la experiencia reproductiva, cualquiera que sea la edad en la que se tenga, siempre y cuando se adecue al rango definido para la adolescencia, mismo que resulta lo suficientemente amplio para garantizar experiencias diversas y también niveles de madurez –biológica y emocional- distintos.

El concepto de “responsabilidad” –reflejado en la noción “*conductas sexuales responsables*”-, por su parte, queda reducido a la prevención de ITS y de embarazo no deseado, únicas nociones con las que se le vincula. De forma similar, los términos “contacto sexual”, “órganos sexuales” y “orientación sexual” quedan subsumidos en el contexto del VIH-SIDA, a través del cual serán –o no- comprendidos. Quizá esto es

particularmente cierto en el caso de la orientación sexual, pues los otros términos son de uso más común y, por tanto, su significado podría ser más fácilmente deducido por la lectora o lector, con independencia del sentido que puedan adquirir en el texto.

Finalmente, en las secciones de tipo evaluativo que se encuentran al final del bloque, se inquiere al alumnado sobre “*equidad de género*” y sobre “*la importancia de los sentimientos y el afecto en la reproducción humana*” (p. 46), aún cuando tales nociones no fueron contempladas en el desarrollo de los temas del bloque, es decir, no se aportaron previamente elementos para permitir siquiera una comprensión básica de las mismas. Esto abona al carácter superficial con que se tratan múltiples aspectos sobre la sexualidad.

En adición a la vaguedad conceptual de la que se ha dado cuenta, el tono imperativo con que se trazan los objetivos a alcanzar, especialmente en el segundo tema, brinda un sentido normativo al desarrollo temático. Después de esta exposición, conviene revisar los objetivos presentados en la página introductoria del tema:

Página 36

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- “<i>En este tema valorarás la importancia de tomar decisiones basadas en información, para analizar críticamente las implicaciones de los embarazos en la adolescencia</i>”- “Argumentarás a favor de las conductas sexuales responsables que inciden en la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) como el VIH” |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

El segundo objetivo no sólo indica a la o el alumno qué acción realizar (*argumentar*), sino también el sentido que ha de otorgarle a la misma (*favorable*). Como se ha visto, las “conductas sexuales responsables” no han sido objeto de definición en el tema, de modo que plantear como objetivo argumentar a favor de tal noción, sugiere una tendencia a imponer una visión dogmática al respecto. En general, se aprecia una inducción a que *se incorpore de manera acrítica el contenido temático, así como una tendencia a normar la conducta y el pensamiento del/la lector(a)* en relación con el tema expuesto.

Es probable, por tanto, que con la presentación del tema en estos términos, no se pretenda conducir a alumnas y a alumnos a conformar un criterio propio al respecto, sino, más bien, imponerles un criterio ajeno y sostenido –débilmente- en datos no clarificados pero que se plantean tácitamente como verdaderos o incuestionables.

3.2 ¿Cómo son las mujeres y los hombres en el libro?

Del análisis realizado sobre referencias a sujetos femeninos y masculinos en el texto, es pertinente primero señalar el predominio casi absoluto del genérico masculino... a nivel textual e iconográfico. Si bien se trata de una herramienta lingüística, la prevalencia de imágenes masculinas en el libro parece hacerle eco. A esto se aúna el predominio casi total de una figura: el hombre adulto. Tanto en el lenguaje como en la imagen, los sujetos masculinos adultos suelen ser mostrados como individuos –no como integrantes de un grupo-, lo cual los vincula a una noción de protagonismo. Además, superan abrumadoramente en número a sus contrapartes, las mujeres adultas, quienes aparecen poco en el libro.

La mayor parte de las coincidencias entre texto e imagen, sirven para reforzar la noción de hombres autónomos (individuos), con profesión y, generalmente, con renombre: ya sean astronautas, emperadores, monarcas, o grandes científicos que impulsaron el progreso de la humanidad. Algunos de ellos son mexicanos y eso los acerca aún más, como referentes, a los lectores masculinos que acceden al contenido del libro, quienes tienen en esos hombres representados, posibles modelos a seguir.

En contraste, los personajes femeninos destacados tanto en texto como en imagen son de carácter colectivo (aparecen en grupo) y carecen de nombre. Unas cuidan de un niño –son enfermeras- y otras simplemente coexisten, sin realizar acción alguna, en un ámbito tradicionalmente femenino: el mercado.

También es destacable que el contexto temático en el que hay un dominio femenino (de adultas y adolescentes) es el de la sexualidad y, específicamente, el de la reproducción. Fuera de esos ámbitos, tienen escasa presencia, que se nulifica en los tres últimos Bloques del libro, cuyo eje temático es la tecnología –entre otros-, excepto por la alusión a algunos personajes femeninos de ficción. Con ello parece sugerirse que la tecnología es un mundo que pertenece a los hombres en exclusiva, al igual que el mundo profesional (en donde la enfermería es la única opción que se muestra para mujeres).

También es importante el contraste observable entre adolescentes de distintos géneros. Mientras ellos practican deportes o hacen labores físicas, ellas asumen responsabilidades reproductivas. De este modo, las representaciones de género se erigen con base en una dicotomía de oposición femenino/masculino que asegura el carácter dominante a la masculinidad reconociéndole mayor notoriedad y valor social. El libro “Ciencias naturales. Sexto grado”, se revela como un instrumento que sirve para construir al mundo en masculino, reservando a las mujeres el estrecho ámbito de la reproducción, al tiempo que las presenta como las víctimas principales de las patologías sexuales.

3.3 Mi novio me insiste...

Se puede decir que el “novio de Luisa” incorpora una representación tradicional de la masculinidad, perspectiva desde la cual el hombre tiene una sexualidad más intensa que la femenina. El egoísmo que exhibe mediante su insistencia en sostener relaciones sexuales, a pesar de la renuencia de su novia, es también un rasgo propio de este tipo de masculinidad: el sujeto actúa para lograr lo que desea y busca privilegiar esto frente a los intereses ajenos –en este caso los de su pareja sentimental.

Luisa, por su parte, también favorece una representación de género marcadamente tradicional, que comprende desde su apariencia física hasta su actitud insegura y dubitativa que, junto con el miedo que se le atribuye, conjuntan una noción de “debilidad” comúnmente asociada a las mujeres en oposición a la construcción que se hace de los hombres como detentadores del rasgo de “valentía” o “aplomo”. Ella no sólo carece de deseo sexual sino que, a través del miedo, expresa rechazo hacia el deseo masculino y hacia la posibilidad de relacionarse sexualmente... esto confirma un rasgo típico de esta feminidad: el deseo sexual es tenue o inexistente, y, en todo caso, mucho más débil que el del hombre. Sin embargo, sí se le reconoce una dimensión emocional que, desde la misma visión, es más propia o más marcada en las mujeres, especialmente cuando se trata de emociones que denotan vulnerabilidad. Finalmente, el hecho de que, a pesar del rechazo o miedo que experimenta hacia la posibilidad de una relación sexual, la someta a valoración

para satisfacer el deseo de él, denota una tendencia a la abnegación también tradicionalmente femenina.

De este modo, las representaciones de género que sirven de base a la relación heterosexual presentada en el cómic, responden a una concepción dicotómica masculino/femenino en donde la sexualidad activa se opone a la pasiva, el egoísmo a la abnegación, la actitud porfiada a la dubitativa (lo cual recuerda el dicho “*el que porfia, mata venado*”... en este caso, el venado sería Luisa, y su novio sería el cazador), así como una marcada emocionalidad femenina frente a otra –masculina- que ni siquiera se hace presente. Es el interés masculino el que recibe consideración por parte de ambos integrantes de la pareja, mientras que el femenino sólo es valorado por quien lo incorpora, pero con una disposición a subordinarlo, con lo cual, la relación queda marcada por la desigualdad.

También es notoria la aparente ausencia en esta relación de la confianza que sí se atribuye a la amistad entre las dos mujeres. Parece que, a diferencia del lazo que existe entre las amigas, la comunicación y la confianza no son importantes en el noviazgo, que se reduce, más bien, a una dinámica de dominación (masculina) y resistencia (femenina), al menos en el ámbito de la sexualidad.

Las representaciones sociales implícitas en el resto de los personajes, son también de tipo tradicional, en la escasa o regular medida en que permiten ser caracterizados. Lina y Melchor cumplen con la apariencia tradicional de su género, mientras que Nora, además de satisfacer este requisito, presenta una actitud acrítica y obediente ante la autoridad -en este caso, la educativa- y, a su vez, la estimula en la otra adolescente (“*Recuerda que (...) en la escuela (...) nos explicaron...*”). Estos también son rasgos de una feminidad tradicional.

Más allá de la representación social, Nora es el vehículo para colocar la conducta sexual de las mujeres en relación con su valía personal. “*Además, somos muy valiosas y tenemos muchas cosas que lograr...*” dice Nora, refiriéndose a la conveniencia de que su amiga no se involucre en relaciones sexuales con su novio, con independencia de lo que implique, en sí mismo, ceder o no a la presión que él ejerce. El legitimar el valor personal de las mujeres a través del ejercicio que hagan de su sexualidad, remite a una clara visión de desvaloración y subordinación de los sujetos femeninos frente a los masculinos, pues conduce a situar a las mujeres más que como sujetos, como objetos sexuales.

El discurso de Nora, sirve, asimismo, para confirmar la visión que se ha dado sobre las sexualidad adolescente en el tema en el que está contenido el cómic: el relacionarse sexualmente pone en peligro diversos aspectos de la vida como son el aspiracional, el lúdico y el académico... especialmente en lo que respecta a las mujeres. No es de extrañar, por tanto, que el personaje de Nora sea quien recibe la mayor participación en el relato, lo cual se puede apreciar a través de las líneas que se le asignan en el diálogo que sostiene con Luisa, cuya intervención es mínima.

La amplitud y el tipo de intervención que tienen en la historia, revela la importancia que se concede a la postura que cada personaje representa. De esta forma, el hecho de que el deseo sexual sea apenas sugerido en una figura masculina que ni siquiera interviene en la historia, lo construye como algo irrelevante, pues no amerita una mención explícita ni un mínimo desarrollo explicativo.

Por otro lado, la relación de pareja no llega a ser escenificada –aun cuando constituye el eje del relato- lo cual sugiere que no se concede importancia a la forma en que se relacionan mujeres y hombres en un contexto erótico y de amor romántico, salvo por el contacto genital que ello pueda implicar, pues aludir a las ITS y a la reproducción como los aspectos sexuales a considerar, remite a una sexualidad predominantemente genital.

Finalmente, hay aspectos destacables que surgen de la actividad pedagógica vinculada al cómic. Una de ellas es el interés que trasluce por restringir el acceso a una vida sexual activa hasta la adultez para evitar los riesgos que se atribuyen a la sexualidad adolescente, pues mientras ésta se construye mediante nociones implícitas de riesgo o peligro, se conmina al alumnado a imaginar cómo sería asumir responsabilidades parentales en la etapa de la adolescencia en contraste con lo que podría implicar diez años después.

También cabe destacar que la construcción ética de la experiencia parental se basa exclusivamente en la noción de responsabilidad, la cual no llega a ser definida. Lo mismo sucede con tal noción en relación con las relaciones sexuales, aunque sí llega a ser vinculada, a lo largo del tema, con los aspectos reproductivo y sanitario.

4. En síntesis: biología es destino

El primer indicio sobre la forma en que se desarrolla en el libro el contenido sobre sexualidad, está en su organización interna: el tema de reproducción antecede al, más amplio, de sexualidad adolescente. Lo específico antecede a lo general y ello no es superfluo: es el anuncio de la forma reductiva en que se desarrollará este complejo tema.

En efecto, en el libro de “Ciencias naturales. Sexto grado”, sexualidad y reproducción se encuentran muy cercanas a la equivalencia... se añade patología y abstinencia sexual, y el cuadro está casi íntegro. Así se presentan ante las y los adolescentes, de modo general, las vías posibles por las que puede desarrollarse la sexualidad.

Se aprecia un afán por promover la postergación de la vida reproductiva hacia la etapa de adultez, probablemente con el fin de evitar realidades sociales recurrentes que pueden adquirir matices conflictivos, siendo un ejemplo de ello la parentalidad (que con frecuencia es asumida sólo por las mujeres) entre adolescentes que carecen de recursos económicos y emocionales para sustentar a un/a hijo/a.

Debe reconocerse, también, que esta edición representa, en muchos sentidos, un avance importante en relación con otras anteriores. La anticoncepción no siempre ha sido un tema curricular, menos aún para la educación básica, y el hecho de que ahora esté presente, redundaría en un beneficio para las nuevas generaciones, quienes cuentan con mayor información para hacerse responsables sobre el ejercicio de su sexualidad. Es, asimismo, valioso, como se hace en el cómic, que se promueva el desarrollo de las mujeres en ámbitos que trasciendan al reproductivo, tales como el académico y el social... pero, ¿es necesario para ello sembrar el miedo, dando un enfoque alarmista al tema de la sexualidad?

De haber elegido otro título que encabezara este capítulo, probablemente habría optado por algo como “*¡Vacúnate contra la sexualidad!*”, pues aunque se hace alusión a medidas anticonceptivas, la noción de peligro o riesgo es compañera constante de la noción de relaciones sexuales en el desarrollo temático y de manera implícita se conduce a considerar tan sólo la abstinencia como la vía infalible para evitar todos los males –letales algunos- con que el ejercicio de la sexualidad amenaza a las personas adolescentes,

especialmente si son mujeres. Ello se traduce en una esencialización de la adolescencia como etapa de riesgo sexual y se plantea implícitamente a la mujer como la principal amenazada y, por tanto, como la principal responsable de evitar tales riesgos, legitimando así la desigualdad de género en materia reproductiva.

El darle un enfoque casi exclusivamente reproductivo a la sexualidad, lleva a contemplarla, también de modo exclusivo, como heterosexualidad, aún más si consideramos que no se hace mención alguna a la reproducción que se logra por medio de asistencia tecnológica y no de la interacción sexual. Con independencia de que se le plantee o no como un problema según la etapa etaria en que suceda, el fenómeno reproductivo se construye como intrínseco al desarrollo humano, con lo cual se naturaliza la heterosexualidad, es decir, se le plantea como una realidad biológica, como la expresión ‘natural’ de la sexualidad.

Lo anterior resulta reforzado en múltiples formas y no todas explícitas (como es el presentar tan sólo a parejas heterosexuales en texto e imagen). Una de ellas, es a través del enfoque antiabortista que subyace al desarrollo de ambos temas. Cuando se plantea como un deber de la mujer la recepción de servicios de salud durante el embarazo y no como un derecho... parir deviene obligación. La maternidad, incluso, ya es planteada como tal desde que aparece el cigoto, con lo cual se otorga a éste la calidad de persona. De esta forma, además de deslegitimar tácitamente la práctica del aborto, se refuerza la noción de una sexualidad necesariamente reproductiva y, por tanto, heterosexual.

La evasión del placer en la sexualidad, conduce también a asegurar el lugar de la heterosexualidad como la norma, pues la mención del placer entreabre las puertas hacia la diversidad, ya que aquél habita en todo tipo de relaciones y no necesariamente en las que se dan entre personas de distinto sexo. Así, el evitar hablar de lo que motiva a las personas a relacionarse sexualmente e incluso a reproducirse –centrándose, más bien, en las consecuencias negativas, como se hizo en el segundo tema analizado-, así como eludir referencia alguna al ejercicio individual de la sexualidad, produce un resultado común: se pasa de largo el deseo sexual, vía que amenaza –o promete, según se vea- conducir hacia la diversidad sexual, siendo un elemento que no se encuentra en dependencia del género de quienes interactúan en estos términos (como sí sucede con la reproducción).

La naturalización de lo heterosexual mediante un enfoque reproductivo y biologicista de la sexualidad, resulta muy reforzada por las representaciones de género tradicionales que encontramos tanto en el cómic como en el resto del libro. Las mujeres no sólo lucen distinto de los hombres –más en función de lo cultural que de lo biológico, por ejemplo, por medio de la vestimenta y la longitud del cabello-, sino que también sienten y actúan distinto, y, finalmente, tienen roles muy distintos a los masculinos.

Así, las mujeres son fundamentalmente representadas en el rol de madres, en actividades de cuidado de otros y ocupando el ámbito doméstico u otros igualmente tradicionales, con lo cual son colocadas en oposición plena a los hombres, cuyas posibilidades sociales y campo de acción no sólo son ajenos a los de ellas, sino también considerablemente más amplios. Ellos ejercen profesiones variadas, hacen valiosos aportes científicos a la sociedad, exploran múltiples ámbitos –incluso el espacial- y tienen una intensa actividad física, por mencionar sólo algunos de los elementos que hacen contrastar su mundo con el de las mujeres. Si a esto agregamos los datos que nos aportan las representaciones sociales rescatadas del cómic, la división hombres-masculino/mujeres-femenino que se ha construido en el libro adquiere una definición aún más clara, gracias a la aparición de la dimensión sexual en las relaciones sociales.

Este breve relato nos habla del sujeto masculino como quien detenta el deseo sexual, como quien pugna por satisfacerlo mediante una relación sexual con su pareja femenina. Ella, nos dice el cómic, no da signos de experimentar algo parecido, pero considera la posibilidad de ‘ceder’ a los deseos de su pareja aún en contra de sus propios intereses. Aquí vemos una sexualidad activa bajo apariencia masculina y su contraparte, la pasividad sexual, como atributo femenino. También vemos relaciones de poder: él presiona, ella resiste; y desigualdad: ambos valoran el interés masculino, pero sólo la mujer valora el propio... y lo somete a discusión. Así, la dicotomía de género estructurada a lo largo del libro, es ya insalvable: mujeres y hombres son distintos, al grado de ser opuestos... y surge con ello una noción de complementariedad entre los sexos que, sin embargo, se construye con base en una jerarquización de género en la que el hombre ocupa la posición dominante. Esto, aunado a un enfoque biologicista y reproductivo de la sexualidad, nos conduce

inevitablemente a considerar la heterosexualidad como la única expresión natural de la sexualidad.

Es en este punto que la vaguedad con la que se han desarrollado los temas en sus bases conceptuales, parece adquirir sentido. La heteronormatividad encuentra su justificación no en una dimensión lógica, sino moral, la cual suele requerir aceptación más que comprensión por parte de sus adherentes. En consecuencia, sirve mejor a tales fines un tono imperativo –con el cual, en el caso del libro, se indica al alumnado incluso cómo pensar y opinar sobre el tema que se ofrece a su conocimiento: la sexualidad – que la información precisa y sustentada, factor que, más bien, puede resultar contraproducente desde tal perspectiva.

El proporcionar todos los elementos para la comprensión, al menos básica, de la sexualidad y el sustituir las indicaciones sobre cómo entenderla, por una invitación a la reflexión crítica sobre el tema, podría conducir a trascender los estrechos límites con que se le ha construido en el libro, límites que favorecen una visión dogmática que lleva a aceptarla únicamente como heterosexualidad. No es cuestionamiento lo que requieren los dogmas para permanecer, sino fe. Nora, en el cómic, lo ilustra bien: ella acepta y transmite la información escolar como verdad inconcusa. No la cuestiona. En apariencia, eso mismo se espera de lectores y lectoras, al menos en lo que respecta a la sexualidad.

VII

El libro “Formación Cívica y Ética. Sexto grado”,

Una sexualidad más amable

Este libro y el de ciencias naturales son los únicos, en sexto grado de educación primaria, que abordan el tema de la sexualidad, aunque lo hacen de modo muy distinto, diferencia que en ciertos aspectos se traduce en complementariedad y, en otros, en contradicción. Esto redundó en un abordaje analítico también diverso en función de los ajustes metodológicos para cada corpus. El estudio de las referencias a sujetos femeninos y masculinos, en cambio, empleó criterios idénticos.

Corresponde aquí explicar qué precisiones requirió el análisis sobre sexualidad, lo cual se hará una vez que se haya presentado la organización del contenido. Posteriormente, se expondrán los hallazgos en sexualidad y representaciones de género, para ofrecer, finalmente, una síntesis de lo logrado en la exploración del corpus tomando en consideración la forma en que ambas materias se retroalimentan.

1. Las secciones del libro

La presentación del libro es igual a la de “*Ciencias naturales. Sexto grado*”, además de esto hay cinco bloques y una sección llamada “*Conoce tu libro*” que explica la organización interna del contenido, lo que facilitó la siguiente descripción de los apartados del Bloque I:

- a. **Portada del bloque.** Contiene el nombre y los propósitos del bloque.
- b. **Platiquemos.** Ofrece conceptos básicos para “*aprender*” el contenido.
- c. **Para aprender más.** Se encuentran textos de asociaciones civiles o instituciones, diseñados para impulsar una mejor comprensión del contenido.
- d. **Para hacer.** Ofrece técnicas para desarrollar “*competencias cívicas y éticas*”.

- e. **Ejercicios.** Se orienta a favorecer el “*dominio*” de tales competencias.
- f. **Autoevaluación.** Sirve para valorar el propio desarrollo de las competencias.

2. La respuesta metodológica a las peculiaridades del corpus

En una forma tan explícita como en el libro de ciencias naturales, se presenta el contenido sobre sexualidad en esta materia. Ello posibilita establecer unidades de registro similares a las que se fijaron en aquél, en específico, las que se vinculan directamente con el concepto “sexualidad”: sexo, sexual y demás relativos en modalidad plural y singular. De igual forma, se incluyeron los términos que contienen o que llevan implícita alguna de estas palabras, como pueden ser “relación” o “relaciones”. En este aspecto, la diferencia está marcada por la adición de un concepto: género.

Tal añadido obedece a que desde la delimitación de los objetivos del bloque, hay una vinculación entre las nociones de sexualidad y género que adquiere fuerza cuando, en el desarrollo temático, se afirma que éste forma parte de aquélla. Es por tanto, necesario, fijar este término como unidad de registro, al igual que todos los que deriven del mismo (como “discriminación de género”, “equidad de género”, etc.), para recuperar la información relativa, pues forma parte indispensable de la perspectiva que en este libro se ofrece sobre la sexualidad.

Por otra parte, como se explicó en el capítulo metodológico, cada apartado del bloque se construyó como una unidad de contexto, puesto que su función específica dota de un sentido, también particular, a las unidades de registro. De esta forma, la portada define la perspectiva desde la cual habrá de abordarse el tema, mientras que la información contenida en “Platiquemos” delimita los conceptos básicos que servirán para entenderlo. En “Para aprender más”, por su parte, encontraremos datos que se atribuyen –tácitamente- a “voces expertas” y reciben legitimación en razón de ello y de su inclusión en el libro de texto, que es, en sí mismo, un instrumento social e institucionalmente legitimado para la transmisión de conocimientos. La información aquí ubicada, será entendida, por tanto, como perteneciente a un nivel más profundo de conocimiento sobre el tema respectivo. Las

secciones “Para hacer” y “Ejercicios” responden, en mayor o menor grado, a la lógica de promover la incorporación de saberes a través de su desarrollo práctico, de modo que la información ahí contenida está dotada de una relevancia particular, pues se le reconoce una utilidad en la vida cotidiana. Finalmente, la sección “Autoevaluación” marcará un énfasis en los aspectos temáticos contemplados en las dos secciones anteriores, pues, como se expresa en el propio texto, su función es que la alumna o el alumno verifique si ha incorporado debidamente los saberes planteados. Se presentan a continuación los hallazgos principales en cada apartado.

3. ¿Qué relación hay entre la sexualidad y las secciones del bloque?

La intención en este segmento, es proporcionar una idea general sobre los aspectos que cada sección aborda sobre la sexualidad, de modo que sea posible comprender en qué contexto están inscritos los hallazgos que se exponen inmediatamente después.

Portada del bloque

En esta sección se plantean los propósitos del bloque, entre los cuales hay dos vinculados con la sexualidad: a) dar a conocer ideas y prejuicios en torno a la adolescencia, la sexualidad y el género; b) informar sobre salud sexual y sobre lo que afecta a ésta y a la dignidad de las personas. Con esto, se anuncia dónde se pondrá el acento: en el aspecto ético, en los elementos para preservar la salud sexual –y no en los que la afectan- y en la relación con “género” y con la etapa adolescente. El análisis de los demás apartados, permitirá valorar si estos propósitos se ven reflejados en el desarrollo del tema.

“Platiquemos”

En esta sección, se fijan las bases conceptuales que tendrá el desarrollo de la sexualidad en el bloque, como son: reproducción, afectividad, comunicación, respeto, deseo y también

aspectos identitarios. Un distintivo es que se contempla al “*género*” como parte de la sexualidad y de ello deriva una discusión sobre distintos conceptos y realidades relacionados con este elemento. También se aborda la salud sexual desde una perspectiva amplia, vinculándola no sólo con factores biológicos sino también de otro tipo, como los emocionales.

“Para aprender más”

En esta sección, se hace referencia al derecho que tienen las y los menores a la integridad física en relación con la sexualidad y a los elementos de que disponen en sociedad para su protección, así como a las conductas que la vulneran. Se alude también, en términos generales, a la discriminación de género y al carácter que adquiere la sexualidad durante la adolescencia.

“Autoevaluación”

Entre los elementos que se someten a evaluación en este apartado, hay algunos relacionados con el concepto de “género”.

3.1 ¿Qué aspecto adquiere la sexualidad?

Los rasgos que construyen la sexualidad en el libro, son un reflejo de la diversidad de datos que fue posible recuperar mediante la red analítica diseñada para esta materia escolar. El retrato que se ofrece a continuación es breve, pero rico en significado.

Sexualidad multicolor

Es destacable en el contenido, la variedad de aspectos que se relacionan con la sexualidad. Lo reproductivo simplemente ocupa un lugar en esa gama y ello, incluso, se hace constar:

“no somos seres sexuados sólo para reproducirnos” (p. 12). Bien podría esa frase servir como reproche al libro de ciencias naturales.

Entre los elementos planteados como parte integrante de la sexualidad están: la salud, el sexo biológico, el género, el respeto en las relaciones, las emociones (particularmente el amor), el derecho a la integridad sexual, el deseo, la capacidad de goce, la capacidad reproductiva, las relaciones íntimas y la identidad.

La multidimensionalidad con que se le construye, se corona con la alusión a las relaciones sexuales como algo en sí mismo disfrutable y positivo que lo es aún más cuando hay respeto, deseo sexual y afinidad de por medio.

Imprecisión conceptual

Un rasgo casi tan pronunciado como la diversidad de facetas reconocidas en la sexualidad, es la vaguedad en la construcción de los conceptos que le están relacionados. Ello se acompaña, con frecuencia, de un enfoque reductivo, como cuando se equipara la equidad de género con la distribución equitativa de las labores domésticas. Corren con suerte similar conceptos como “estereotipos” o “explotación sexual comercial infantil”.

La noción de género es particularmente ilustrativa, pues, en adición, se construye a través de planteamientos que resultan contradictorios. En el afán por explicarla, se dice, por una parte, que en la familia se aprende por primera vez “*que hombres y mujeres nos comportamos de forma particular*” (p. 13), lo cual parece atribuirle un carácter dado al elemento en cuestión; y, por otro, se dice que el género varía en distintas sociedades y épocas, lo cual le reconoce un carácter construido. Por tanto, el abordaje de esta noción parece más tendiente a generar confusión que a educar sobre el tema.

Asimismo, preguntas formuladas en una sección del texto en relación con estos términos, hacen emerger la carencia de elementos –en el contenido- para darles respuesta y, con ello, las dificultades que implica para el aprendizaje el desarrollo de un tema sin bases conceptuales sólidas.

Derechos sexuales y ¿sólo los adultos abusan?

Hay un énfasis importante en el derecho de las personas y, en particular, de las y los adolescentes a ser respetados en su integridad sexual, a la vez que se les hace corresponsables, con las instituciones y la sociedad en su conjunto, de protegerla (los menores lo harán evitando ponerse en riesgo, aunque no se precisa cómo lograrlo). Es significativo, no obstante, que se haga referencia tan sólo a las personas adultas como quienes podrían vulnerar los derechos sexuales de las y los adolescentes, excluyendo así a estos últimos, sin razón aparente, como posibles perpetradores del abuso, ya sea hacia sus pares o hacia sus mayores.

La salud no se agota en lo biológico

Otro afortunado descubrimiento es que el aspecto sanitario de la sexualidad, no se enfoca en la patología sino en la salud y, más aún lo es el hecho de que la salud no se limite a lo biológico sino que considere también los aspectos emocionales. Se indica, incluso, que el respeto y la afinidad entre quienes se relacionan sexualmente, influyen en la preservación de este tipo de salud. Este enfoque despoja a la sexualidad del carácter amenazante con que fue investida en la materia de ciencias naturales y se invita, más bien, a convertirla en una práctica saludable mediante un cuidado que trasciende lo biológico.

¿Con melón o con sandía?

El hallazgo más destacado en términos comparativos con el libro de ciencias naturales, es la clara contradicción sobre un factor que fue en dicha materia un eje fundamental en la perspectiva que se ofreció sobre la sexualidad adolescente: la madurez para entablar relaciones sexuales.

Mientras en tal libro se desaconsejaba fuertemente iniciar este tipo de relaciones en la adolescencia, al punto de plantear a la etapa, en sí misma, como el origen de riesgos reproductivos y patológicos en materia de sexualidad, el texto que nos ocupa, ofreció una imagen muy diferente sobre la interacción sexual en la adolescencia: “*Las manifestaciones*

generales del proceso psicológico del adolescente son (...) capacidad para las relaciones maduras y responsables con otras personas, incluyendo las sexuales” (p. 17)

Encontrar estas diferencias, no implica, por supuesto, que el libro de cívica y ética rompa con los ejes fundamentales de la dicotomía que se ha propuesto, pero sí es cierto que se abre a conceptos y dimensiones diferentes.

Presento enseguida los hallazgos en materia de representaciones de género.

4. Análisis de referencias a sujetos femeninos y masculinos

El número de referencias por categoría resultó, en general, demasiado amplio para reportar cada una en sus respectivos grupos. Se ha decidido, por tanto, exponer tan sólo los totales por categoría, así como los rasgos más relevantes que distinguen a los géneros. En primer lugar, se expone lo relativo a las imágenes, posteriormente lo textual y las coincidencias en ambas dimensiones. Al final, presento algunas observaciones sobre las representaciones de género que se extraen de este análisis.

En imagen

Individuos = 61

- a) Adulta (12):** cabello largo, falda o vestido y/o accesorios.
- b) Adulto (19):** cabello corto, pantalón, camisa y/o bigote o barba.
- c) Niña-adolescente (15):** cabello largo y/o falda o vestido y/o adornos.
- d) Niño-adolescente (14):** cabello corto y pantalones.

Se presentan los rasgos de apariencia física porque son los más distintivos en este caso: la diferencia que marcan entre sujetos femeninos y masculinos es sistemática y de tipo tradicional. Más allá, no hay rasgos generalizados útiles para distanciar a un género de otro en las referencias iconográficas del libro.

Parejas = 30

- a) Coetáneas congéneres (3),** una de adultas, dos parejas de niños.
- b) Coetáneas no congéneres (14),** once en niñez, tres en adultez.
- c) Congéneres no coetáneas (4),** tres femeninas, una masculina.

d) Ni coetáneas ni congéneres (7), cuatro adulto-niña, tres adulta-niño.

e) Adulta con bebé (2)

Como en el grupo anterior, la principal distinción entre mujeres y hombres se da mediante el aspecto físico (en los mismos términos). En los demás aspectos que se retratan, hay un grado importante de confluencia entre ambos géneros, salvo por dos significativos hechos: entre los adultos, sólo las mujeres son mostradas al cuidado de bebés y, como en otras categorías, la agresión se vincula con la masculinidad (en este caso, de un adulto hacia un menor). En este grupo, hay representada una pareja heterosexual de adolescentes abrazándose (hay corazones sobre ellos).



Grupos de un género = 10

a) Masculinos (7), uno de edad mixta, tres de niños, tres de adultos

b) Femeninos (3), uno de edad mixta, dos de niñas

La distinción de género mediante la apariencia física, responde a los criterios ya marcados en los grupos anteriores. La presencia grupal en adultos se da en la milicia o en el trabajo intelectual. Un grupo de niños aparece en actitud agresiva: puño alzado y boca abierta como si estuvieran gritando.

Grupos de género mixto en igual número = 17

Niñez (13)

Niñez-adultez (4)

Se evidencia una amplia muestra de grupos equilibrados en género, interactuando. Hay hallazgos significativos en los grupos que involucran tanto a menores como a adultas/os. En uno de esos grupos, encontramos a un hombre adulto en actitud de

agresión (jala del brazo a una niña mientras parece gritarle a una mujer), lo cual hace eco de referencias o imágenes ubicadas en otras categorías correspondientes a sujetos masculinos.

En otro de estos grupos, los hombres adultos sostienen en brazos a menores de edad para sacarlos de una inundación, mientras la única mujer adulta camina junto a ellos. En otro, hay una mujer adulta con un grupo de niñas/os, se trata de una maestra y sus alumnas/os.



Grupos mayoritarios de un género = 29

- a) Predominancia masculina, edad mixta (7)**
- b) Predominancia femenina, edad mixta (5)**
- c) Predominancia niños (2)**
- d) Predominancia niñas (11)**
- e) Predominancia adultas (2)**
- f) Predominancia adultos (2)**

Esta categorización nos permitió observar que, en colectivos de menores, las mujeres predominan. Se muestra con amplitud una interacción entre personas de distinto sexo, en todas las edades, interactuando. Cabe notar, sin embargo, que el uso de la voz se reconoce en mayor medida a los sujetos masculinos, pues en los ejemplos en que se atribuye explícitamente la palabra pública a alguien (mediante globos de diálogo), se trata de hombres.

En texto

Alusión a un sujeto femenino individual = 19

a) Adultas (15)

b) Niñas (4)

Las mujeres a las que se hace referencia en el texto, están vinculadas fundamentalmente al ámbito de la educación escolar básica; sin embargo, también se presentan mujeres que fueron combatientes revolucionarias o mujeres que han sido o son ministras en la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Las niñas son quienes menos referencias reciben en el texto.

Alusión a un sujeto masculino individual = 42

a) Adultos (37)

b) Niños (5)

Es en esta parte textual, la referida a sujetos masculinos adultos, en lo individual, en donde el contenido de este libro se acerca al de ciencias naturales. La cantidad de sujetos a los que se alude en esta categoría es abrumadoramente mayor a la de su contraparte femenina. Algunas referencias a adolescentes coinciden con las de otras categorías grupales de sujetos masculinos, en el sentido de que se les atribuye una actitud agresiva o competitiva.

Alusión a un sujeto femenino colectivo = 10

a) Adultas (9)

b) Niñas (1)

Los sujetos femeninos colectivos son presentados básicamente como maestras o, en el contexto de la discusión sobre equidad y discriminación de género, se alude a su situación de desventaja social ante los sujetos masculinos.

Alusión a un sujeto masculino colectivo = 5

a) Adultos (4)

b) Niños (1)

Hay cuatro referencias a hombres adultos como colectivo y sólo una a niños, a quienes se hace alusión en el tema de género, en relación con los atributos que se les asignan socialmente (como es la vestimenta en color azul). Los “hermanos Flores Magón”, personajes célebres de la historia de México, constituyen una de las menciones. Por tratarse de una referencia a sujetos con nombre y presencia histórica, marca una distancia significativa respecto de las referencias ubicadas en la categoría femenina.

Coincidencias masculinas en imagen y texto: 15

a) Adultos (14). Personajes célebres de México: altos funcionarios, artistas, científicos, revolucionarios, entre otros.

b) Niños (1) Hombre entrevistado por niña

Amplia diversidad de hombres representados: comparten nacionalidad y desempeñan todo tipo de profesiones, cargos políticos, artes. Esta es la referencia que mayor relevancia adquiere en el libro, pues además de estar reforzada mediante imagen y texto, duplica a las referencias femeninas de este tipo.

Coincidencias femeninas en imagen y texto: 7

Adultas (6). Personajes célebres de México: tres pedagogas, una revolucionaria, una ministra y una escritora

Niñas (1) Niña que entrevista a un hombre

Predominan en esta categoría las referencias a la mujer como profesionista. Aunque la mayoría son maestras de primaria, las otras profesiones que se les atribuyen, logran diversificar el campo en el que se les ubica.

4.1 ¿Cómo son las mujeres y los hombres en el libro?

La principal diferencia entre los sujetos femeninos y masculinos en el texto, es su apariencia física. Indefectiblemente, los hombres llevan pelo corto y pantalones, y, si son adultos, en ocasiones barba y/o bigote, además del traje sastre presente en muchos de ellos. Mujeres y niñas, por su parte, usan principalmente falda o vestido y llevan el cabello largo, exhibiendo también con frecuencia aretes y otro tipo de accesorios. En este sentido, los sujetos son construidos desde una perspectiva de género dicotómica y opuesta. El resto de los rasgos apreciables mediante la iconografía, sin embargo, pueden encontrarse en ambos géneros (el ámbito espacial que se ocupa, las actividades que se realizan, la interacción con otros, etc.).

En donde se abre el abismo, a nivel cualitativo y cuantitativo, es en las referencias textuales: las que remiten al *individuo* adulto masculino rebasan por mucho a cualquier otro

tipo de referencia y representan más del doble de las que se hacen a mujeres adultas (como individuos). No es trivial que sea en la dimensión textual –y no en la iconográfica- donde esto sucede, ya que esta es la parte central del contenido y permite un desarrollo más amplio de la referencia, así como la aportación de datos biográficos, todo lo cual sirve para realizar la figura a la que se está aludiendo: el individuo adulto del sexo masculino, de quien se nos dice, en términos generales que es profesionista de éxito, revolucionario, estadista, escritor, etc.. Ello proporciona a los niños y adolescentes varones una amplia variedad de modelos profesionales, laborales y sociales con los cuales identificarse. En concordancia con esto, el adulto varón es quien con mayor frecuencia es objeto de una representación conjunta en texto e iconografía, lo cual permite conocer vida, obra y rostro de catorce célebres hombres mexicanos como José Vasconcelos y Mario Molina, por citar a algunos.

En las mujeres adultas, en cambio, estas coincidencias no son tan frecuentes: son seis y la mitad de ellas se agota, a nivel textual, en una leyenda al pie de una foto. Cabe señalar, asimismo, que en semejanza al libro de ciencias naturales, la mayoría de tales referencias se encuentra en el primer bloque, el cual dedica gran parte de su contenido a la sexualidad y al tema de género, de modo que la figura de la mujer adulta resulta encasillada en un contexto tradicionalmente femenino, aunado a que tres de esos personajes que cuentan con presencia en texto e imagen, se relacionan de algún modo con una actividad por tradición vinculada a las mujeres: la pedagogía. Sin embargo, también hay referencias a mujeres que no encajan en una visión tradicional de género, como pueden ser las revolucionarias de las que se habla en una sección, o bien, la ministra de la Suprema Corte de Justicia. Las niñas, a través de estos comparativamente escasos referentes, cuentan con algunos modelos que se separan de los roles de madre y maestra para abrir caminos hacia otras posibilidades en el desarrollo femenino.

El universo de la niñez-adolescencia, por su parte, se construye, en términos mucho más equitativos, aunque hay tres diferencias a destacar: la clara distancia en el aspecto físico que se marca entre los géneros; la atribución exclusiva a sujetos masculinos –niños y adultos- de una actitud agresiva (escasa pero significativa); y la asociación, a nivel iconográfico, de los bebés tan sólo con mujeres adultas. Los demás rasgos que se pueden inferir a través de estas referencias e imágenes, no se dividen en función de género, lo cual

ofrece un panorama más plural de las personas, al menos a esta edad. Aquí, incluso, hay una amplia interacción entre niñas y niños que, aunque más tenue, también se observa en las personas adultas, escenario que prácticamente es inexistente en los otros libros.

En términos generales, se puede afirmar que las representaciones de género en este libro, son mucho más diversas que en los otros y contribuyen de este modo a conformar un paisaje menos lineal y limitado de mujeres y de hombres, así como de sus relaciones sociales.

5. En síntesis... se van empujando las líneas fronterizas

Tanto en materia de género como de sexualidad, el contenido aquí explorado contradice, en mayor o menor grado, a los otros dos libros objeto de esta investigación. Ello en sí mismo, constituye una valiosa aportación, pues ofrece atisbos de ese campo de lucha que Giroux (1981) pudo ver en la educación escolar. Contra la visión hegemónica que predomina en los otros dos libros y que, en gran medida, también se ve reflejada en el contenido de este corpus, se incluyen elementos que pueden abrir posibilidades que las otras perspectivas tienden a mantener cerradas. Así, el libro “Formación Cívica y Ética. Sexto grado” hace referencia al deseo y a la emotividad cuando trata el tema de sexualidad y, paralelamente, difumina en cierto grado las fronteras de género que tan enfáticamente delinearon los otros contenidos. Aunque no hay una separación radical de la visión que predomina en los otros libros en relación con sexualidad y género, sí surge al respecto una contraposición significativa y ello sienta las bases para un cuestionamiento más amplio de esa lógica.

VIII.

LO ESPERADO, LO INESPERADO... LO APRENDIDO Y LO QUE SIGUE...

I

Mi investigación se estructuró en torno a tres ejes fundamentales: sexualidad, género y educación escolar. Estas son las dimensiones involucradas en las preguntas que orientaron mi trabajo y que iniciaron como una inquietud en relación con la intervención que la institución escolar, como ente socializador, tiene en la conformación de una cultura que privilegia la heterosexualidad como forma única o legítima de expresión sexual.

Comencé a revisar los estudios académicos relacionados con el tema y ello me impulsó a elegir los libros de texto escolares como objeto de estudio, pues son, sin duda, un importante instrumento para la acción escolar, empleado como vía de legitimación de saberes a los cuales subyace un sistema de valores específico –y hegemónico.

Me pareció que estas herramientas adquieren una función especialmente relevante en nuestro país, tomando en cuenta que es la autoridad estatal quien edita los libros, que su distribución se da a nivel nacional en todas las escuelas de educación básica, tanto públicas como privadas, y que su estudio es obligatorio.

Mis preguntas de investigación se centraron entonces en la forma en que los libros podían estar contribuyendo a una realidad excluyente de la diversidad sexual, lo cual, de acuerdo a la perspectiva analítica empleada en la tesis y a las investigaciones revisadas, tiene su base en una concepción dicotómica y opuesta de los géneros, así como en un enfoque biologicista y circunscrito al aspecto reproductivo de la sexualidad. De esta forma, me propuse explorar cómo se representaban los géneros y cómo se construía la noción de sexualidad en el contenido de los textos. A partir de la hipótesis que responderían a la lógica restrictiva que he señalado, el proyecto se propuso explorar de qué manera específica se expresaba esta reducción en los libros de texto gratuitos y qué implicaciones ello podría tener para la comprensión y aceptación de la diversidad sexual.

II

Frente a las interrogantes generales y específicas que motivaron mi trabajo, y en relación con el conjunto de hipótesis, puedo afirmar al llevar a cabo la investigación, que al responderlas, el sentido general de la hipótesis se confirma, aunque con matices y con variaciones si se toman por separado los tres libros de texto gratuito que se estudiaron.

Así, en el “Libro de lecturas. Sexto grado”, el primero analizado, se encontró que las representaciones de género implícitas en los personajes de los relatos se encuadraban, en su mayoría, en una lógica dicotómica que contempla la masculinidad como el opuesto de la feminidad, y coloca a los géneros en una relación asimétrica en donde la masculinidad adquiere mayor protagonismo.

A pesar de esta tendencia, y confirmando la complejidad de la vida social, incluso en este material escolar se manifiestan representaciones sociales de género que no se adecuaron a ese modelo polar, sino que lo trascendieron, lo cual hizo necesario construir una tipología que diera cuenta de esta incipiente pero importante diversidad. Romper con la presunción de representaciones sociales perfectamente separadas – blanco y negro- es un hallazgo valioso del estudio, no porque las masculinidades y feminidades alternas sean dominantes en los relatos, sino porque, a pesar de todo, son indicios de fisuras o grietas en los “muros” de las representaciones dominantes, por las que se cuele una mirada distinta, aunque incipiente.

Esto apoya la concepción de la escuela como un espacio de disputa (Giroux, 1981) o como un campo social en el sentido de Bourdieu, es decir, un conjunto de relaciones en que, si bien hay actores dominantes y reglas generales que se imponen, también hay espacio, a veces muy tenue, pero siempre, al juego de actores alternos y con reglas disonantes en los márgenes. (Gutiérrez, 1997)

Pese a que se esperaba una estructura uniforme en la lógica de base de los libros, fue posible advertir que esos matices identificados en las construcciones sobre feminidad y masculinidad en los relatos (Lecturas), estuvieron ausentes en el libro de ciencias naturales, en el cual se encontraron representaciones de género por completo tradicionales que reivindicaron la dicotomía femenino/masculino en una relación de oposición sin fisuras. En este corpus, las mujeres se relegaron al ámbito doméstico y los hombres al ámbito público;

ellas en funciones reproductivas o en relaciones románticas y ellos en funciones laborales, artísticas, profesionales y científicas, por citar algunas. Desde esta visión androcéntrica, se erigieron representaciones sociales de género que confirmaron la hipótesis en todos sus términos.

No cabe duda que la realidad es más creativa que toda ficción: al analizar el libro de la materia de cívica y ética, lo inesperado, el hallazgo, volvió a presentarse: surgen también representaciones sociales de género más flexibles y diversas, sin alcanzar a romper, pero de nuevo mostrando fracturas, en la visión tradicional sobre los géneros.

Como balance final en materia de representaciones de género, se puede afirmar que predomina la tradicional dicotomía, conforme a la cual mujeres y hombres no sólo se entienden como seres opuestos sino, también, complementarios. De este modo, por dar un ejemplo, la supuesta naturaleza sosegada de las mujeres resulta ideal para ocuparse del hogar y del cuidado de las y los menores, mientras que la actitud competitiva de los hombres los convierte en los protagonistas del espacio público y proveedores del sustento económico familiar. Consecuentemente, las identidades o expresiones de género que escapen a semejante lógica, tienden a ser entendidas como “raras”... ¿y quién mejor para ilustrarlo que “Rita, la punk” a quien sus pares en la escuela tildaban de “rara” por su vestimenta y su comportamiento, alejados de la tradicional feminidad?

Asimismo, al analizar las representaciones sociales de género atravesadas por la dimensión de la sexualidad –por medio del ‘cómic’ en el libro de ciencias naturales-, el resultado fue convergente con expresiones de la sexualidad también dicotómicas y tradicionales: una sexualidad masculina traducida en deseo, iniciativa y coerción sexual, en relación con una sexualidad femenina construida como pasividad, esto en el contexto, por supuesto, de una relación heterosexual.

En materia de sexualidad, los hallazgos fueron también diversos e, incluso, sorprendentes. Nuevamente, la materia de ciencias naturales marcó el enfoque esperado desde el diseño de las hipótesis: la sexualidad es vista como algo destinado fundamentalmente a la reproducción; de forma implícita se promueve una postura antiabortista, dado que “ya el cigoto tiene madre”; evade por completo cualquier referencia al placer o al deseo sexual; cuando se aborda el tema de las infecciones de transmisión

sexual, remite exclusivamente al condón como medio preventivo, pero denominándolo “anticonceptivo”, marcando con ello el claro y constante énfasis en la faceta reproductiva de la sexualidad. Esta perspectiva estuvo permeada además por un tinte alarmista –no contemplado en las hipótesis- derivado de la noción de peligro que se plantea como inherente a las relaciones sexuales (entre adolescentes). En concordancia con esto, de forma explícita e implícita se propone la abstinencia sexual como la mejor forma de evitar infecciones y embarazos no deseados. En el límite de la posición podría declararse: *para que goces de una sexualidad segura... no la ejerzas*. Teniendo ésta como primera referencia sobre el tema de la sexualidad en el contenido de un libro de texto, lo que no esperaba era que en otra herramienta del mismo tipo pero correspondiente a la materia de “cívica y ética”, fuera a encontrar un enfoque tan distinto que llegara, incluso, a proponer cuestiones que entran en contradicción abierta con el primero.

La diversidad de elementos sobre sexualidad que, debido a un enfoque reductivo, se deja fuera del contenido en ciencias naturales, sirvieron como parámetro para comprender las diferencias con el último texto analizado: en cívica y ética, la reproducción se contempla como un componente más de la sexualidad, no su equivalente; la sexualidad, así abierta, se vincula también al placer, a la dimensión emotiva y a los derechos sexuales, por recordar algunos de los referidos en el análisis del texto.

Un aspecto contrastante entre los libros es que en el de ética no se hace referencia a la patología sino a la salud sexual, e informa, de manera no alarmista, los cuidados a implementar para preservarla.

El hallazgo más inesperado fue, no obstante, la contradicción entre ambos textos sobre la capacidad de las y los adolescentes para involucrarse en relaciones sexuales con responsabilidad y madurez. El libro de ciencias naturales la niega enfáticamente mientras que el de cívica y ética afirma que es precisamente en la adolescencia cuando se adquiere esa capacidad y la considera positiva, no riesgosa.

Debe tomarse en cuenta, no obstante, el marco de conocimientos en los que cada perspectiva está inscrita. Uno de los textos aborda el tema en nombre de la ciencia y el otro desde el ámbito de los valores, de esta forma el enfoque del primero adquiere primacía, al ser legitimado como producto de un riguroso análisis y comprobación empírica.

Es necesario evitar que, por la fuerte disonancia entre el texto de naturales y el de ética, quedara la impresión de que éste es un libro progresista, ayuno de prejuicios y abierto a la diversidad. No. Que sea menos reduccionista que el de ciencias, no impide que por frecuentes imprecisiones en los conceptos que usa, pueda resultar contraproducente: por ejemplo, la definición de género es muy pobre, no da cuenta de la realidad a la que la noción alude, de manera que cuando se habla de equidad de género, la carencia en la delimitación, puede producir un equívoco que refuerce prejuicios más que eliminarlos. Obviamente, tampoco incursiona en una mirada a la sexualidad que rebase la heteronormatividad, ni en una concepción de la misma que no sea relacional; habla del placer, sí, y esto no ocurre en el libro de ciencias, pero el placer tiene límites explícitos e implícitos para ocurrir: entre hombre y mujer. Lo mismo se puede decir de otra ausencia en el libro científico, que este remedia pero no del todo: la emoción. De nuevo, la emoción tiene un formato social heteronormativo. En resumen, es de tal modo reduccionista y está guiado por el temor el tratamiento de la sexualidad en el de ciencias naturales, que el contraste con el de ética, siendo importante, no implica la ruptura con los ejes centrales de la dicotomía planteada.

III

El conjunto de hallazgos en los tres libros, ha llevado a la comprobación de las hipótesis y a confirmar que la visión predominante en los textos en materia de representaciones de género, coordinada con la construcción biologicista y casi exclusivamente reproductiva de la sexualidad (en la materia que, por su enfoque “científico”, adquiere mayor reconocimiento sobre las demás), resultan en una concepción de la heterosexualidad como la expresión natural y legítima de la sexualidad humana. Sin embargo, la comprobación de los supuestos hipotéticos no ha sido absoluta, pues, contrario a lo esperado, se ha encontrado en el material didáctico un espacio habitado por construcciones particulares de género y sexualidad que abren caminos hacia la deconstrucción de los límites impuestos por la perspectiva dominante. Ello deja constancia, como ya dije, del campo de lucha que está abierto en la educación escolar (Giroux, 1981) y que posibilita transformaciones estructurales en las relaciones de poder que le dan forma o, incluso, una inversión en las mismas. Lo hallado es tenue, incipiente, limitado, pero ya anuncia la posible ruptura – son

grietas – en ese “ladrillo en la pared”. Aunque la prudencia conduce a alertarnos: también, como es un campo de lucha, y esto implica equilibrios inestables, puede haber regresiones incluso en los pequeños avances. Hay modos en que las tendencias dominantes reparan las fisuras.

Cuando la resistencia a la imposición de una lógica heteronormativa en la educación escolar, deje de ser tal y se convierta en una perspectiva más entre las múltiples que, como sería deseable, habrían de atravesarla y configurarla, se podrá pensar entonces que la institución escolar ha dado entrada abierta a la diversidad sexual en las aulas, contribuyendo, desde ahí, a que esa visión incluyente permee el espacio de la cultura.

IV

Es necesario también mencionar que en este acercamiento a los libros de texto, se hicieron diversas adaptaciones a las herramientas metodológicas que fijaron las bases del análisis, pues la particularidad de cada corpus así lo requirió. En consecuencia, la recuperación de las representaciones de género fue distinta cuando se centró en personajes y cuando se hizo por medio de simples referencias a sujetos femeninos y masculinos o de sus imágenes. En el primer caso se requirió una exploración pausada de los personajes y su previa caracterización para, con base en ello, construir indicadores que dieran cuenta de rasgos comunes que fueran consolidando tipos de representaciones sociales; en el segundo caso, en contraste, se decidió fijar a priori los indicadores dados los patrones esperables o los elementos comunes anticipables en las referencias o menciones a sujetos en función de su género.

Por cuanto hace al análisis de contenido, la fijación de unidades de registro en los temas sobre sexualidad, requirió una delicada selección de los términos a efecto de evitar, en la medida de lo posible, acuñarlas con base en criterios propios y muy específicos sobre la materia de estudio, en lugar de extraerlas de acuerdo a la perspectiva identificable en el desarrollo temático. Por el contrario, en el caso de las referencias basadas en el género, las unidades de registro respondieron únicamente a las formas lingüísticas que remitieran a esa dimensión (la que marca la masculinidad o la feminidad en el sujeto referido). Aquí se plantean tan sólo algunos de los resultados que, en materia de metodología, se lograron a

partir de un camino lleno de rectificaciones, adiciones y modificaciones que enriquecieron mi mirada y formación como investigadora.

V

Esta accidentada e interesante ruta de trabajo, trazada durante el propio recorrido, me generó también una conciencia más clara sobre la extensa gama de vetas que quedan por explorar sobre el tema elegido, algunas de las cuales tienen por ahora sólo forma de pregunta: ¿Cómo se da el proceso de producción de los libros de texto gratuito? ¿Quién, quiénes y cómo se disputan la definición de los contenidos temáticos de estos libros? ¿Qué influencia tiene una herramienta didáctica como ésta en la construcción de percepciones en el alumnado sobre los temas que por esa vía se presentan para su aprendizaje? ¿Cuál es el tipo de interacción que, más allá del contenido, ocurre entre los libros y los estudiantes, los y las maestras, padres y madres de familia? ¿De qué forma se usan, si es el caso, en la casa, dado que en muchas de ellas son los únicos textos disponibles? ¿Hay contradicción o no entre lo que los libros dicen, lo que los y las maestras piensan, lo que transmiten, los aspectos que consideran más importantes, los que ocultan o pasan de lado? ¿Cómo se completa el proceso didáctico que implica, tanto el currículum expreso como el oculto, siendo que éste ocurre no sólo en la relación didáctica, sino en las relaciones entre los géneros en la propia escuela, no sólo en clase sino en el recreo, en los honores a la bandera, en la sala de juntas de los y las maestras, en sus relaciones con el o la directora?

VI

El acercamiento a este tema, no sólo por sus límites necesarios en tanto un trabajo específico, sino como parte de todo proceso de conocimiento humano, me deja con más agudeza presente el enigma del conocimiento: ¿qué pone mi mirada? ¿Cómo mirar la mirada del autor del texto, la de quien lo emplea como docente o estudiante sin reconocer que yo soy la que veo? ¿De qué manera y con qué consecuencias, si toda observación tiene puntos de vista y sesgos inevitables, es posible seguir indagando? No hay otro camino que la crítica. A ese ejercicio está abierto el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, Katherine, R. (1995), "Opening the Classroom Closet: Sexual Orientation and Self-Disclosure", *Family Relations*, Vol. 44, núm. 2, pp. 136-141.
- Althusser, Louis (1974), "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *La filosofía como arma de la revolución. Cuadernos Pasado y Presente*, núm. 4, México, pp. 97-141.
- Álvarez, Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, valentina Cantón, Adriana Corona, María Esther Juárez, Norma Romero (2008), *Formación Cívica y Ética. Sexto grado*, México, D.F. Secretaría de Educación Pública
- Álvarez, Cecilia (2009), *Propuesta de una escala de observación para evaluar el desempeño docente del educador de la sexualidad*, México, D. F, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barbieri, Teresita de (1992), "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica", *Revista Interamericana de Sociología*, VI (2-3), pp. 147-178.
- Barragán, F. (1991), *La educación sexual. Guía teórica y práctica, Primera edición*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España.
- Baumeister, Roy, John Maner y Nathan DeWall (2006), "Theories of Human Sexuality" en Richard D. McNulty and M. Michele Burnette (eds.), *Sex and Sexuality. Volume I. Sexuality Today: Trends and Controversies*, Praeger Publishers, E.U.A., pp. 17-34.
- Biddulph, Max (2006), "Sexualities Equality in Schools: Why Every Lesbian, Gay, Bisexual or Transgender (LGBT) Child Matters", *Pastoral Care in Education*, Vol. 24, núm. 2, pp. 15-21.

- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, J. (1977), *La Reproducción*, Barcelona, Editorial Laia, S.A.
- Bourdieu, Pierre (1987), “*Los tres estados del capital cultural*”, *Sociológica*, núm. 5, pp. 11-17
- Brugeilles, Carole y Sylvie Cromer (2009), *Analysing gender representations in school textbooks*, Paris, Université Paris Descartes.
- Butler, Judith (2001), *El género en disputa*, México, D.F., Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Calixto, Rosa (2000), *Imagen y percepción de la educación de la sexualidad*, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional.
- Callis, April (2009), “Playing with Butler and Foucault: Bisexuality and Queer Theory”, *Journal of Bisexuality*, núm. 9, pp. 213-233.
- Camacho, Araceli (2009), *Percepciones sobre la enseñanza de la sexualidad y el género en una escuela primaria del Estado de México*, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional.
- Capel, Patti (2003), “It’s Elementary in Appalachia: Helping Prospective Teachers and Their Students Understant Sexuality and Gender”, *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, Vol. 1, núm. 1, pp. 51-71.
- Cavanagh, Sheila (2008), "Sex in the lesbian teacher's closet: the hybrid proliferation of queers in school", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 29, núm. 3, pp. 387-399.
- Chaves, Patricio y Andrea Barrios (2009), *Abriendo escuelas para la equidad. Guía práctica*, México, D.F., Secretaría de Educación Pública.

- Cobos, Nelly, Gustavo David Huesca, Luis Tonatiuh Martínez, Adolfo Portilla, Antonio Solís, Juana Guadalupe Rodríguez, Luz María Luna (2010), *Ciencias Naturales. Sexto grado*, México, D.F. Secretaría de Educación Pública
- Cross, Elsa, Beatriz Espejo, José Gordon, Marlene Guerin, Sandra Lorenzano, Laura Martínez Belli, Luis Mario Moncada, Carmina Narro, Pedro Ángel Palou García y Enrique Serna (2011), *Libro de lecturas. Sexto grado*, México, D.F. Secretaría de Educación Pública
- Delgado, Gabriela y Margarita Mata (2003), “Educación y género” en *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo II: Educación y Género. Educación de jóvenes adultos*, en M. Berteley Busquets (ed.) , Grupo Ideograma Editores, México, D.F., pp. 467-591.
- Durkheim, Emile (1956), *Education and Sociology*, Glencoe, Illinois, The Free Press.
- Eggleston, John (1989), “Sociología y currículo” en *Sociología del Currículo Escolar*, Argentina, Editorial Troquel, pp. 7-94.
- Elia, John & Mickey Eliason (2009), “Discourses of Exclusion: Sexuality Education’s Silencing of Sexual Others”, *Journal of LGBT Youth*, núm. 7, pp. 29-48.
- Fletcher, Anne y Stephen Russell (2001), "Incorporating Issues of Sexual Orientation in the Classroom: Challenges and Solutions", *Family Relations*, Vol. 50, núm. 1, pp. 34-40.
- Foucault, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, en Dreyfus y Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, pp. 227-244
- (1995), “El dispositivo de la sexualidad” en *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Madrid, España, Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo Veintiuno Editores, S.A., México, D.F.

- Gastelum, Everardo (2005), *El concepto de sexualidad y las implicaciones en su aprendizaje: una reconstrucción en el pensamiento de profesores y alumnos de sexto grado de educación primaria*, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional.
- Giroux, Henry (1981), "Más allá de la teoría de la correspondencia: notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa" en *Ideología, cultura y el proceso escolar*, Londres, Falmer Press.
- González, Martha (2002), *La perspectiva de género en los libros de texto gratuito de matemáticas sexto grado ciclos 2000-2001 y 2001-2002*, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional.
- Goodson, Ivor (1998), "Por qué estudiar las disciplinas escolares" en *Historia del Currículum*, Barcelona, Editorial Pomares Corredor, pp. 95-107.
- Gutiérrez, Alicia (1997), *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacionl de Misiones, Cátedra, Argentina
- Hamilton, Mykol, David Anderson, Michelle Broaddus y Kate Young (2006), "Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update", *Sex Roles*, núm. 55, pp. 757-765.
- Heller, Janet y Helen Johnson (2010), "What Are Parents Really Saying When They Talk With Their Children About Sexuality?", *American Journal of Sexuality Education*, Vol. 5, núm. 2, pp. 144-170.
- Hernández, Adriana y Carmen Reybet (2006), "Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas", *Anales de la Educación Común*, núm. 4, pp. 128-135.
- Hernández, Daniel, Javier Flores y Laura Echavarría (2011), "Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, núm. 49, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 471-488.

- Jodelet, Denise (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en D. Jodelet (ed.), *Les Représentations Sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- (2008), "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", *Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 3, núm. 5, pp. 32-63.
- Laqueur, Thomas (1994), *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Valencia, Ediciones Cátedra.
- Lovell, Amy (1998), "Other Students Always Used to Say, 'Look at the Dykes': Protecting Students from Peer Sexual Orientation Harassment", *California law review*, Vol. 86, núm. 3, pp. 617-654.
- Macgillivray, Ian y Todd Jennings (2008), "A Content Analysis Exploring Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Topics in Foundations of Education Textbooks", *Journal of teacher Education*, Vol. 59, núm. 2, pp. 170-188.
- Mañeru, Ana (1999), "Nombrar en femenino y en masculino" en Carlos Lomas (ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, México, D.F., Paidós Educador, pp. 157-170.
- Mora, Martín (2002), "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici", *Athenea Digital*, núm. 2, pp. 1-25.
- Moreno, Ofelia (2004), *Análisis de género del libro de texto gratuito: Español primer grado lecturas*, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional.
- Morgan, Elizabeth, M., Matthew Steiner Elisabeth Morgan (2010), "Processes of Sexual Orientation Questioning among Heterosexual Men", *Men & Masculinities*, Vol. 12, núm. 4, pp. 425-443.

- Myerson, Marilyn, Sarah Crawley, Erica Hesch, Justine Kessler y Cara Okopny, C. (2007), "Who's Zoomin' Who? A Feminist, Queer Content Analysis of 'Interdisciplinary' Human Sexuality Textbooks", *Hypatia*, Vol. 22, núm. 1, pp. 92-113
- Navarro, Pablo y Capitolina Díaz (1995), "Análisis de contenido", en J. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Primera reimpresión, Madrid, Editorial Síntesis, S.A., pp. 178-224.
- Ochoa, Desireé, Maryiri Parra y Carmen García (2006), "Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 11, núm. 27, pp. 1-30.
- Parsons, Talcott (1985), "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana" en Alain Gras (ed.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España, pp. 53-60.
- Pellejero, Laura y Blanca Torres (2009), "La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 399-427.
- Pendleton, Karleen (2009), "Queering classrooms, curricula, and care: stories from those who dare", *Sex Education*, Vol. 9, núm. 2, pp. 169-179.
- Rabinovich, Josefina, Liliana Pauluzzi, Cecilia Román, Beatriz Goldstein y Fernando Ramírez (2006), *Educación sexual desde la primera infancia. Información, salud y prevención*, México, D.F., Ediciones Novedades Educativas.
- Ruíz, Lucía y César Vallejo (1999), "¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 10, núm. 2, pp. 125-145.
- Salcido, Sergio (2009), *Educación sexual integral para el sexto grado de primaria. Lineamientos didácticos*, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional.

- Seidman, Steven (1994), "Queer-ing Sociology, Sociologizing Queer Theory: An Introduction", *Sociological Theory*, Vol. 12, núm. 2, pp. 166-177.
- Temple, Julia (2002), "'People Who Are Different from You': Heterosexism in Quebec High School Textbooks", *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 28, núm. 3, pp. 271-294.
- Villa, Alejandro (2007), *Cuerpo, sexualidad y socialización*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Wallis, Amy y Jo VanEvery (2000), "Sexuality in the Primary School", *Sexualities*, Vol. 3, núm. 4, pp. 409.
- Weeks, Jeffrey (1998), *Sexualidad*, México, Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Wittig, Monique (2011), *El pensamiento heterosexual*, URL: <http://es.scribd.com/doc/19965280/Wittig-El-pensamiento-Heterocentrado> última consulta septiembre de 2011.
- Zebadúa, Emilio (2011), "Los libros de la educación pública gratuita" en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* en R. Barriga Villanueva (ed.), Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México, D.F., pp. 221-230.