

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

*COLABORACIÓN ACADÉMICA
UNAM/PUEG - SEP/UPEPE*

**Informe Parcial Diagnóstico y recomendaciones por
área disciplinaria del análisis de los libros de texto
gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la
equidad de género**

MAYO, 2011

Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
I. ESPAÑOL III.....	10
i. Introducción	
ii. Metodología	
iii. Análisis	
iv. Conclusiones	
II. HISTORIA II.....	54
i. Introducción	
ii. Metodología	
iii. Análisis	
iv. Conclusiones	
III. FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II.....	96
i. Introducción	
ii. Metodología	
iii. Análisis	
iv. Conclusiones	
ANEXO A: MUESTREO CUANTITATIVO.....	135

INTRODUCCIÓN

La Fase IV del Análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género en el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia consiste en un estudio-diagnóstico de la presencia y tipo de representaciones de la violencia contra las mujeres y niñas, desde la perspectiva de género, en los contenidos de los libros de texto gratuitos de tres áreas disciplinarias de tercer grado de telesecundaria.¹

El objetivo general fue revisar, diagnosticar y recomendar, en relación con las representaciones de la violencia de género, 12 volúmenes de los libros de texto gratuitos de telesecundaria que corresponden a tres áreas disciplinarias de tercer grado: Español III, Formación Cívica y Ética II e Historia II.

En función de la consistencia de los datos obtenidos en las Fases anteriores,² en aspectos generales como el uso de lenguaje poco incluyente (en este sentido destaca el uso del masculino universal) y la falta de representaciones femeninas, en 2011 se rediseñó la metodología del Análisis, para lo cual se tomó en cuenta la complejidad de los materiales de telesecundaria y la articulación de los libros para el alumno y el maestro.

Con base en la experiencia de los años anteriores y en una primera revisión de los libros, se determinó enfatizar el análisis cualitativo, con la finalidad de profundizar en la interacción entre el texto y la imagen, en la presencia de sexismo en el lenguaje, así como en aspectos específicos presentes en las conclusiones del trabajo previo.

La evaluación cualitativa se centró en tres líneas de análisis para detectar la presencia de elementos o factores de violencia, discriminación o inequidad hacia las mujeres, y la forma en que se transmiten a los estudiantes los estereotipos de género mediante los materiales educativos:

¹ Para desarrollar este Análisis se revisaron 12 volúmenes correspondientes a la categoría impresos (libros para el alumno y sus respectivos libros para el maestro).

² Véase el Producto 02 Metodología del Análisis, entregado a la UPEPE/SEP el 11 de abril del presente año.

1. El impacto de la imagen
2. Lenguaje y sexismo
3. Contenidos

Así, los diagnósticos por área disciplinar incorporan observaciones sobre las formas de representación y el tipo de actividades atribuidas a las y los personajes, así como la detección de estereotipos, representaciones o imágenes sexistas o tradicionales, entre otras.

Dado que la revisión cuantitativa arroja datos importantes sobre la presencia de personajes mujeres y hombres,³ y atendiendo a la consistencia en los resultados cuantitativos de los análisis de los libros de educación primaria, se decidió acompañar los diagnósticos con un muestreo de todos los volúmenes a revisar.⁴ Para ello se tomaron en cuenta los siguientes factores:

1. Medición de frecuencias de personajes femeninos, masculinos, masculinos universales o parejas de genéricos.
2. Número de representaciones significativas dado su carácter positivo en cuanto al género (es decir, que corresponden a una perspectiva favorable a la consecución de la igualdad) o negativas respecto al género (que reproducen estereotipos o representaciones tradicionales, discriminatorias, etcétera).
3. Número de factores de inequidad, discriminación y/o violencia que se hayan detectado en imágenes o textos.
4. Proporción de personajes masculinos o femeninos con o sin nombre, lo que indica el grado de individuación de unos y otras (en gráfica y por número de personajes).

³ Durante las fases anteriores se utilizó el término “personajes femeninas” y “personajes masculinos”, pues se observó la presencia de animales y objetos humanizados, sin embargo en esta Fase dicha presencia es nula, por tal motivo se utilizarán los términos “personajes mujeres” y “personajes hombres”.

⁴ Cada libro consta de dos volúmenes y está integrado por 15 secuencias, dando un total de 90 secuencias por los seis libros (tres libros para el alumno y tres libros para el maestro). El muestreo a 12 secuencias (dos por cada volumen) garantiza la revisión de por lo menos 10% del total de secuencias que conformarán un solo instrumento cuantitativo, el cual permitirá confirmar si se mantienen las constantes obtenidas en las fases anteriores o si se observa alguna diferencia significativa.

Con el fin de articular el trabajo de cada equipo evaluador, se establecieron reuniones para intercambiar apreciaciones y formular conclusiones de equipo, poniendo énfasis en hallazgos no considerados hasta el momento de la reunión. La siguiente tabla muestra la relación de evaluadoras, supervisoras y libros analizados, así como las secuencias que cada área disciplinar analizó cuantitativamente.⁵

Tabla 1. Volúmenes analizados y distribución del equipo evaluador

Equipo 1: Español III					
Volumen I			Volumen II		
Evaluadora	L/A	L/M	Evaluadora	L/A	L/M
Olga Correa	Secuencias 3 y 4		Gabriela Sánchez	Secuencias 10 y 11	
Supervisora Intermedia de Género			Helena López		
Equipo 2: Historia II					
Volumen I			Volumen II		
Evaluador	L/A	L/M	Evaluadora	L/A	L/M
Hugo Cruz	Secuencias 8 y 9		Alejandra de Santiago	Secuencias 11 y 12	
Supervisor Intermedio de Género			Anuar Luna		
Equipo 3: Formación Cívica y Ética II					
Volumen I			Volumen II		
Evaluadora	L/A	L/M	Evaluadora	L/A	L/M
Sylvia Solís	Secuencias 7 y 8		Araceli González	Secuencias 13 y 14	
Supervisor Intermedio de Género			Gerardo Mejía		

⁵ Los instrumentos y gráficas correspondientes se encuentran en los anexos A, B y C de este documento.

I. ESPAÑOL III

Español III

Evaluadoras: Olga Correa Inostroza y Gabriela Sánchez Flores

Supervisora: Helena López González de Orduño

Introducción

En este informe se incluyen las pautas de elaboración, los hallazgos y las recomendaciones del trabajo de análisis desde una perspectiva de género llevado a cabo por el equipo evaluador arriba firmante. El objeto de estudio fueron los libros de texto gratuitos de Español dirigidos al alumnado y al personal docente del tercer grado de Telesecundaria. Así, se ha tratado de identificar si estos materiales educativos contienen o no elementos que favorecen, fomentan o justifican la violencia, tanto simbólica como física, contra mujeres, niñas y masculinidades alternativas a la hegemónica, y si de alguna manera el proceso pedagógico que desarrollan los materiales implican las formas de inequidad y discriminación (explícita o implícita) de género que pueden generarla. De igual forma se han hecho recomendaciones respecto de cómo prevenir y eliminar los estereotipos de género discriminatorios y las prácticas de violencia hacia mujeres, niñas y masculinidades alternativas a la hegemónica. Cabe adelantar desde este momento tres premisas que, como se explicará en páginas sucesivas, vertebran la agenda de colaboración entre el PUEG y la SEP. Primera, que la escuela es un espacio central para la construcción y la socialización de género. Segunda, que los libros de texto constituyen vehículos discursivos de primer orden en esta red colectiva de (re)producción y (des)identificación de identidades y roles femeninos y masculinos. Tercera, como señala Becky Francis:

Como educadoras(es) tenemos la responsabilidad de asegurar que las(os) estudiantes se sientan seguras(os) y apoyadas(os) en las escuelas; y sin embargo, la resistencia de escuelas y educadoras(es) a reconocer cómo las femineidades y masculinidades hegemónicas están implicadas en la exclusión social, el *bullying*, el acoso, la violencia y el bajo rendimiento escolar es tanto como abandonar a las(os) estudiantes que son marginadas(os) diariamente por los discursos de inequidad de género (Francis, 2006: 162. Traducción propia).

Si por masculinidad y femineidad hegemónicas entendemos los ideales regulatorios de un sistema de género dominante que fomenta y permite el abuso de los hombres sobre las mujeres (y sobre aquellos hombres que precisamente no se ajustan a las masculinidad hegemónica) entonces, tal y como también reconoce el *Informe nacional sobre violencia de género en educación básica*, es preciso impulsar políticas educativas destinadas a transformar la hegemonía de estos estereotipos:

Muchos de los estereotipos de género que predominan en ciertos grupos sociales son factores asociados a la generación de violencia. Por ejemplo, el hecho de que como parte de los procesos de construcción de identidades masculinas el hombre tenga la necesidad de hacer patente su valentía, virilidad y jerarquía, son aspectos que tienden a legitimar la violencia y discriminación hacia las mujeres. Las consecuencias que se derivan de la violencia de género en las escuelas son considerables: desde la falta de interés por estudiar hasta la deserción escolar, pasando por la afectación a la integridad física, problemas de aprendizaje, inadaptación social, entre otros. Este panorama precisa establecer acciones educativas focalizadas (SEP/UNICEF, 2009: 13).

A lo largo de este trabajo se ha recurrido a las elaboraciones teórico-metodológicas de varios campos disciplinarios (especialmente los Estudios de Género y la Pedagogía), así como a diversos referentes normativos nacionales e internacionales (especialmente el “Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación”, la “Declaración de Beijing”, la Ley General de Educación, Ley

General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012).

El presente informe, correspondiente a la asignatura de Español III, está organizado en diez secciones (en los casos de las tres secciones medulares de este trabajo —5, 6 y 7— subdivididas en apartados):

1. Marco general de la asignatura
2. Objetivo prioritario y metodología
3. Otros objetivos
4. Justificación del análisis con perspectiva de género
5. El impacto de la imagen
6. Lenguaje y sexismo: aspectos morfológicos
7. Lenguaje y sexismo: aspectos semánticos
8. Conclusiones y hallazgos
9. Recomendaciones
10. Trabajos citados

Marco general de la asignatura

La materia de Español es concebida por la Reforma de la Educación Secundaria de 2006 como una oportunidad para “acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes [sic] en la cultura escrita, así como para contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje” (SEP, 2007: 33).

De esta manera los volúmenes del libro de texto de Español III —para el alumnado y el cuerpo docente, respectivamente— recogen el esfuerzo por fomentar las siguientes habilidades:

1. Comprensión del lenguaje escrito y oral como un amplio repertorio de prácticas comunicativas y socio-culturales.⁶
2. Expresión escrita y oral correctas gramaticalmente.
3. Expresión escrita y oral eficaz desde el punto de vista del registro, escenario e interlocución sociales específicos.
4. Capacidad crítica.
5. Capacidad de diálogo.
6. Capacidad de resolución de conflictos.
7. Creatividad
8. Conciencia y tolerancia de la pluralidad socio-lingüística.
9. Conocimiento crítico de la historia de la literatura mexicana, latinoamericana, española y mundial.

Los dos volúmenes del *Libro para el alumno* [sic] de tercer grado organizan las 14 secuencias (cada una equivalente a 10 sesiones de 50 minutos) en cinco bloques temáticos. Al término de cada bloque se ha programado una evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridas hasta ese momento por las(os) estudiantes. Además, el *Libro para el alumno* añade anexos con dos tipos de materiales: para las llamadas actividades permanentes (acciones culturales extraescolares que complementan las secuencias tratadas en el salón de clases) y como apoyo a los ejercicios sugeridos en las secuencias.

Como señala el *Libro para el maestro* [sic] —un volumen pensado para guiar al cuerpo docente en las diferentes tareas frente al grupo y cuyo cometido y diseño se abordará más adelante—, la orientación pedagógica general de los libros de Telesecundaria de todas las materias persigue varios propósitos de acuerdo con la reforma educativa de 2006:

6 La cita textual del Plan de Estudios 2006 que se reproduce en el primer párrafo de este informe se refiere exclusivamente a la cultura escrita. Sin embargo, los libros de texto examinados consideran también la cultura oral. Tal decisión es definitivamente un acierto no sólo porque atiende a la realidad de la interacción en las aulas, sino también porque la práctica del español es inseparable de sus dimensiones textual y hablada.

- Sacar provecho de las oportunidades proporcionadas por las nuevas tecnologías y los recursos multimedia (*Libro para el maestro*, vol. I, p. 8).
- Diversificar el repertorio de materiales y actividades realizadas en el aula (*Ibid.*, p. 8).
- Promover la alfabetización crítica y académica (*Ibid.*, p. 12).
- Desafiar estereotipos y prejuicios (*Ibid.*, p. 18).

Para conseguir estos propósitos generales y aquéllos específicos de la materia de Español indicados anteriormente, los equipos editoriales de los libros de texto analizados en este informe han llevado a cabo un muy buen trabajo que no merece sino un sincero reconocimiento. Cada secuencia está orientada a objetivos (proyecto, situación, producto o estudio de caso) de acuerdo con uno de los puntos vertebrales de la misión de la Telesecundaria: la promoción de competencias pragmáticas para el ejercicio de una plena ciudadanía en las comunidades de origen y la sociedad mexicana. La complejidad del diseño de cada secuencia —que puede llegar a incluir una amplia gama de materiales literarios,⁷ textuales, visuales y multimedia para fortalecer diferentes habilidades sociales y culturales— ha sido enfrentada con éxito. Con todo, y como se verá a lo largo de este informe, desde una perspectiva de género se han identificado varios aspectos los que vale la pena detenerse. La eventual revisión de los focos señalados no hará sino fortalecer unos materiales educativos ya de por sí, vale insistir, ideados con una agenda pedagógica encomiable.

7 En tercer grado la Historia de la Literatura abordada es totalmente española: Generación del 27, teatro barroco y literatura medieval. Desde luego también hay otros textos literarios de la literatura mexicana y mundial que son muy bienvenidos. Sin embargo, al menos en este último grado de la educación básica no son el objeto de un análisis sistemático y en profundidad.

Metodología y objetivos

Objetivo prioritario y metodología

El objetivo principal consistió en el análisis de cómo la construcción textual y visual en los libros de Español III, basada en los propósitos específicos y generales señalados en la sección anterior, articula la política de las relaciones entre los géneros. Es decir, se intentó identificar que los roles, los espacios, los atributos y los valores asignados a mujeres y hombres fuesen conformes a las nociones de igualdad y equidad (Melgar y Piñones, s/f: 12-14). Y cuando se detectaron desequilibrios en la distribución del poder material y/o simbólico entre ambos grupos (a menudo expresados como formas de violencia y/o discriminación hacia las mujeres) se propusieron recomendaciones para su rectificación.

Esta evaluación recurrió metodológicamente al análisis discursivo, tanto de los discursos visuales como textuales, de los libros de texto seleccionados (del alumnado y del cuerpo docente). Este análisis se sirvió de un instrumento cualitativo diseñado por la Dra. Hortensia Moreno,⁸ en el que se adopta un enfoque constructivista para el análisis de género. Este enfoque asume que la división social entre mujeres y hombres no es una característica natural de la especie humana. Antes bien, se trata de una construcción socio-cultural de la diferencia sexual. Esta simbolización del cuerpo sexuado, que desde al menos finales de los años cincuenta del siglo pasado ha sido llamada género en distintas disciplinas como la Psicología o la Antropología, se produce a partir de representaciones, normas y valores que regulan tanto lo que se considera femenino y masculino en nuestras sociedades, como las relaciones entre mujeres y hombres (Rubin, 1975; Scott, 1986; Lamas, 2002). La premisa teórico-metodológica fundamental, comprometida con un modelo constructivista de orientación postestructural (Rodríguez y Peña, 2005), consiste en la suposición de que tanto el lenguaje como el código visual son sistemas semióticos que contienen innumerable

8 Además las evaluadoras realizaron análisis cuantitativos de dos secuencias-muestra.

información sobre los valores culturales —incluidos los de género— de una comunidad.⁹ Asimismo, de acuerdo con el constructivismo postestructural, la transmisión de esta información, con efectos formativos y cognitivos importantísimos en la constitución de identidades individuales y colectivas, es susceptible de transformación. Este compromiso con la posibilidad de intervenir críticamente en la semiosis de género hegemónica, con el propósito de alterar las desigualdades en el ejercicio del poder material y/o simbólico entre mujeres y hombres, ha sido desde hace décadas una de las tareas esenciales de la crítica feminista del lenguaje:

Hay que admitir que los cambios no son siempre el resultado de campañas organizadas como las que las feministas han hecho contra el lenguaje sexista. Los cambios pueden ser no planeados, desorganizados y dispares. Pero reconociendo que las convenciones de la representación han sido histórica y socialmente construidas, estamos también sugiriendo que pueden ser deconstruidas y reconstruidas: organizarse para acometer un cambio no es una actividad fútil, mientras que sí lo es esperar que el lenguaje cambie solo (Cameron, 1998: 13. Traducción propia).

Por último, si bien tanto el lenguaje como la imagen estructuran los contenidos de todas las asignaturas,¹⁰ los objetivos anteriormente expuestos de Español —en general explícitamente dirigidos a fomentar las competencias comunicativas del alumnado— convierten a esta materia en una prioridad desde un enfoque de género. Y esto porque la identidad de género, y los valores y roles que se le asocian, se constituyen fundamentalmente como efectos del lenguaje que los individuos incorporamos performativamente en nuestras psiques y cuerpos (Butler, 1990, 1993).

9 El modelo del constructivismo postestructuralista, frente al constructivismo del aprendizaje social, dedica especial atención al papel del lenguaje en la construcción de identidades de género. Y por lo tanto, como sucede en el presente informe, se prioriza el análisis cualitativo sobre el cuantitativo (aunque desde luego este último no se desestima).

10 Como se verá más adelante en la sección “Justificación del análisis con perspectiva de género” de este informe, el Plan de Estudios 2006 considera los temas de género y sexualidad como contenidos transversales.

Otros objetivos

- Identificación de otras formas de violencia, discriminación e inequidad basadas en divisiones sociales como la sexualidad, la etnia, la nacionalidad, la clase, la raza, la edad, la religión, etcétera, y recomendaciones para su rectificación.
- Recomendación de propuestas didácticas y pedagógicas generales.

Justificación del análisis con perspectiva de género

Globalmente se pueden identificar diversas formas de violencia contra las mujeres —tanto de baja como de alta intensidad— que “constituyen un problema de proporciones pandémicas”.¹¹ En este contexto internacional el caso de México resulta particularmente alarmante.¹² Organismos y legislación nacionales e internacionales señalan varias prácticas recomendables —fundamentalmente jurídicas, penales, de asistencia social, educativas y culturales— para eliminar la violación de los derechos de las mujeres. Además se recomiendan enfáticamente las acciones preventivas, entre las que desde luego se encuentran las intervenciones educativas dirigidas a formar a las generaciones más jóvenes en valores equitativos y no discriminatorios.¹³ La propia Ley

11

<http://www.unifem.org/attachments/gender_issues/violence_against_women/facts_figures_violence_against_women_2007_spa.pdf>.

12 Dentro del amplio espectro de formas de violencia contra las mujeres el feminicidio constituye el exponente más extremo de la agresividad que fomenta, justifica, tolera y a menudo protege la ideología de género dominante. En México se trata de un problema gravísimo; según un informe del Observatorio del Feminicidio, en 2009 en la República mexicana se registraron 459 feminicidios. <<http://observatoriofemicidiomexico.com/2%202o%20%20REPORTE%20DE%20FEMINICIDIO%20ENERO%20A%20JUNIO%20DE%202009%20FINAL%20.pdf>>.

13 Además de su dimensión transformativa en relación con valores de género más equitativos, la educación en igualdad con los hombres debe entenderse como un derecho fundamental de todas las mujeres. El punto

General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) señala en su artículo 38 la necesidad de: “Transformar los modelos socioculturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la formulación de programas y acciones de educación formales y no formales, en todos los niveles educativos y de instrucción, con la finalidad de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres”.¹⁴

No en vano la Reforma Integral de la Educación Secundaria aprobada en 2006 afirma la urgencia de integrar en el currículo tres contenidos transversales que, por su importancia en la constitución de una ciudadanía crítica, responsable, democrática y digna, se incorporarán en todas las asignaturas (SEP, 2007: 20-21).

- Educación medioambiental
- Formación en valores
- Educación sexual y equidad de género¹⁵

El Plan de Estudios de Educación Secundaria de 2006 establece que el eje transversal “Educación sexual y equidad de género” se abordará específicamente en Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II (SEP, 2007: 23-24) sin menoscabo de su tratamiento en otras asignaturas y grados. De hecho merece la pena notar que el documento base de la reforma señala la necesidad de atender las desigualdades de género entre las poblaciones más desfavorecidas por la intersección de otras desigualdades (especialmente étnicas, de clase y geográficas): “Esta desigualdad de género se

30 de la Declaración de Beijing establece lo siguiente: “Garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación y la atención de salud y promover la salud sexual y reproductiva de la mujer y su educación”. <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/55/pr/pr29.pdf>>.

14 <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>>. Véase también la recomendación 353 del “Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer” elaborado por la ONU en 2006. <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/61/122/Add.1&referer=http://www.unifem.org/gender_issues/violence_against_women/&Lang=S>.

15 Nótese que —tal como los Estudios de Género y el Feminismo señalan desde hace décadas— la sexualidad y el género son dos nociones que, no obstante su interrelación, deben analizarse separadamente (Rubin, 1984).

observa en la enorme mayoría de las entidades y parece estar fuertemente vinculada con los patrones culturales que dan preferencia a la escolarización de los varones, *particularmente entre las poblaciones marginadas*” (SEP, 2002: 5. Las cursivas son nuestras).¹⁶ Esta recomendación de la Secretaría de Educación Pública es particularmente relevante para las circunstancias concretas del alumnado de Telesecundaria cuya misión prioritaria es: “Igualar en los individuos las oportunidades de concluir su educación básica y promover el desarrollo de las mismas competencias para el logro de su perfil de egreso, *independientemente de su sexo y lugar de residencia*” (SEP, 2011. Las cursivas son nuestras).

En definitiva, garantizar que la educación básica en México promueve la igualdad y la equidad de género es una prioridad de orden ético, social, político y económico. Sin duda por la confluencia de todas estas dimensiones, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 reconoce como uno de sus objetivos “eliminar cualquier discriminación por motivos de género”. Y se enfrenta este compromiso a partir del principio de desarrollo humano sustentable que busca como propósito fundamental “un México más justo y más equitativo, competitivo y generador de empleos, democrático y proyectado al mundo”.¹⁷

Análisis

El impacto de la imagen

- Relaciones entre texto e imagen:

La experiencia en fases anteriores de la colaboración entre el PUEG y la SEP indica dos aspectos fundamentales que se confirman también en los libros de texto revisados en esta ocasión. Uno, que

¹⁶ La desigualdad de género (agravada en el caso de mujeres indígenas pobres) a la que se refiere este documento tiene que ver con el rezago educativo de las mujeres respecto a los hombres (SEP, 2002: 4, 5, 15).

¹⁷ <<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/desarrollo-humano.html>>.

la política visual de género tiende a ser más equitativa que su correspondiente textual.¹⁸ Dos, que el discurso visual y el textual no mantienen una relación coherente, lo que demuestra la escasa o ausente comunicación entre el equipo de redacción y el equipo gráfico. Entre varios se han seleccionado a continuación un par de ejemplos elocuentes sobre ambos aspectos.

En las páginas 14-16 (LA, v I, s 0)¹⁹ se observa un caso de contradicción entre el título del relato, “Un día en la vida de **un** joven estudiante”, y la protagonista de la historia (que es la joven Malia), así como las imágenes que, particularmente en la página 16, representan a una joven. Vale la pena subrayar este punto pues el texto es una traducción del inglés (en el original: “A day in the life of a young learner: a 2020 vision”) y, dado que el inglés no suele asignar género morfológico a los sustantivos y adjetivos, las traducciones al español deben ser cuidadosas en este matiz de la lengua.

En las páginas 40-41 (LA, v I, s 1) se identificaron algunas divergencias entre la imagen y el texto; se plantea la organización de un simposio y en todo momento se habla de “los ponentes” aunque en las imágenes se representan mujeres y hombres participando en esa actividad.

- Presencia numérica de la representación visual de personajes masculinos y femeninos

De acuerdo con el planteamiento del apartado anterior, **se valora positivamente** el equilibrio numérico en las imágenes entre la representación de hombres y mujeres (que claramente está en contradicción con el persistente recurso al masculino universal en el texto como se verá más

18 Véanse los análisis cuantitativos que confirman esta afirmación.

19 En adelante ésta será la notación utilizada: número de página (precedido de la abreviatura p. o pp. Sólo se referirá el número de página si es relevante; nótese que no siempre es el caso); Libro Alumno (LA) o Maestro (LM), número de volumen (v I) o (v II), número de la secuencia (sólo si es relevante; nótese que no siempre es el caso), número de página (siempre precedido de la abreviatura p. o pp. Sólo se referirá el número de página si es relevante; nótese que no siempre es el caso).

adelante).²⁰ En muchos casos, véase p. 126 (LA, v II, s 14), existe correspondencia entre el texto y las imágenes; tanto los niños como las niñas se encuentran participando de manera equitativa en el desempeño de las actividades dentro del aula.

- Política de la representación visual de personajes masculinos y femeninos: roles, relaciones y actividades:

En general no se observan encasillamientos estereotípicos de relaciones y roles asignados a mujeres y hombres. Ambos géneros son presentados —en varias ocasiones en parejas de genéricos o grupos mixtos— desempeñando las mismas actividades escolares, laborales y sociales. **Se agradecen especialmente** las imágenes de grupos mixtos en las aulas ya que evitan los efectos de desidentificación, tanto en muchachas como en muchachos, con sus realidades escolares (pp. 67-68, LA, v II, s 12). El efecto cognitivo de la desidentificación de género, muy notable tanto en la representación visual del magisterio²¹ como en el uso del masculino universal en el discurso textual, es particularmente perjudicial; se trata de un proceso de internalización, en unas y en otros, del estatuto de inferioridad asignado a las mujeres a través de la eficacia semántica y comunicativa de los discursos visual y/o textual. Por otro lado, en algunas ocasiones encontramos **positivos a género** al representar a mujeres ejerciendo tareas y profesiones tradicionalmente no asociadas a los

20 Aunque como demuestran los análisis cuantitativos persiste la tendencia a la sobrerrepresentación masculina en el discurso visual, ésta es relativamente equilibrada no sólo respecto a la representación femenina sino también en relación con las representaciones de colectivos mixtos y parejas de genéricos. Así en LA, v I, s 4 las imágenes masculinas se corresponden con 44%, femeninas con 11%, mixtos con 33% y genéricos con 11%. En LA, v II, s 10 y 11 las imágenes masculinas son 30%, femeninas 16%, mixtos 33% y genéricos 19%.

21 Nótese que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estableció en un informe reciente que el magisterio es principalmente ejercido por mujeres (en 2007 de 1.6 millones de personas ocupadas en educación básica 61.3% eran mujeres); sin embargo, en los libros de texto examinados las imágenes de docentes retratan sobre todo a hombres. Una excepción a esta regla se encuentra en la p. 68 (LA, v II, s 12). Datos del INEGI en <http://www.profeco.gob.mx/encuesta/brujula/bruj_2009/Datos_sobre_los_maestros.pdf>.

modelos disponibles de femineidad; por ejemplo, en las imágenes de tres mujeres científicas (p. 171, LA, v I, s 7).

Una cuestión que es necesario señalar es el tratamiento pedagógico de las realidades sociales que, en la actualidad o históricamente, han sido desfavorables para las mujeres. Seleccionamos dos ejemplos, entre muchos, para ilustrar esta cuestión:

En la p.13, LA, v II, s 10 se representa a un hombre desempeñándose como obrero, y a una mujer como vendedora de comida.

En las pp. 54, 62, 63, LA, v II, s 12 se reproducen los estereotipos de género del teatro barroco: pasividad y falta de proactividad de las mujeres frente a los valores de acción, iniciativa y valentía de los hombres.

Aunque este tipo de imágenes retratan la realidad social de entornos diversos, tanto hoy en día como en el pasado, si no van acompañadas de reflexiones críticas, desde un punto de vista sincrónico y diacrónico, sobre la división sexual del trabajo y la semiótica del género tendrán el efecto de naturalizar la asignación diferencial de roles entre hombres y mujeres.

Un aspecto importante en esta sección sobre relaciones de género es la representación visual de la afectividad amoroso-sexual que tiende a reproducir el estereotipo del amor romántico basado en una serie de antinomias fundacionales del sistema sexo-género hegemónico: hombre/mujer; activo/pasivo; autónomo/dependiente; proactividad/obediencia; racional/emocional. Este sistema sexogenérico hegemónico tiene además la función de naturalizar la heterosexualidad (como la única opción viable de vivir el deseo) y de promover la idea de que la relación heterosexual de pareja es la forma de alianza afectiva más apetecible (en detrimento de otras relaciones sociales —como la amistad o las relaciones homosexuales— que pueden ser igual o más deseables que la del amor romántico clásico). Todo esto con el añadido de que este modelo de afectividad está principalmente basado en la apropiación de los hombres por las mujeres tanto desde un punto de vista material (ellas se ocupan de toda la administración de la casa; de la procreación y educación de hijas/os; de la asistencia a otros miembros de la familia extendida) y simbólica (ellas son el apoyo emocional de la unidad familiar sin reciprocidad; a menudo sufren formas de violencia de parte de sus

esposos/parejas; a pesar de todo, el amor romántico es internalizado como un modo de autorrealización para las mujeres).

No en vano un reciente estudio sobre la formación de la identidad de género en el contexto escolar afirma que:

Los estudios también subrayan que la masculinidad hegemónica se fundamenta en la ostentación de una conducta heterosexual. La mayoría de las investigaciones, sea de forma marginal o preponderante, han mostrado cómo las prácticas que sostienen la masculinidad hegemónica están inequívocamente unidas a las nociones dominantes sobre la heterosexualidad. La heterosexualidad se percibe como una forma de refuerzo de la masculinidad hegemónica. Para ser un “verdadero” chico se ha de ser heterosexual (Rodríguez y Peña, 2005: 181).

Por ejemplo en las pp. 10-11 (LA, v II, s 10) se observa una imagen, a dos páginas, que da inicio al Bloque 4 del *Libro para el alumno*; muestra a una pareja de genéricos que reproduce la idea del galanteo más convencional.²² Véase también en la p. 136 (LA, v I, s 5), la ilustración de una mujer joven, ojos azules, nariz pequeña, labios carnosos y rojos, lleva trenzas y se adorna la página con un corazón. La caracterización en general no responde al repertorio de perfiles de las mujeres mexicanas (ni del ámbito rural ni del urbano). Por otra parte, la relación que se establece entre la imagen de la mujer y los dos conceptos contenidos en el título de esta sección (“Canciones de amor y dudas”) sugiere —incluso impone— el supuesto de que ambos son ámbitos propios del género femenino: sólo las mujeres dudan y sólo las mujeres dedican su tiempo a pensar en el amor, lo cual implica una descalificación de facto.

²² No en vano la última edición del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define *galantear* en los siguientes términos: “1. Requebrar a una mujer. 2. Procurar captarse el amor de una mujer, especialmente para seducirla”, en <<http://buscon.rae.es/drae/>>. Esta entrada del DRAE indica varias cuestiones. Uno, el imperativo de la heteronormatividad. Dos, que sólo los hombres son activos para apropiarse de las mujeres. Tres, sólo los hombres toman decisiones respecto a quién/cómo/para qué llevan a cabo estas apropiaciones. La historia de nuestra lengua contiene valiosa información sobre los valores —en este caso en relación con el género y la sexualidad— de una sociedad.

Un elemento de mucho interés para un análisis de género como éste, por su importancia como espacio principal de socialización y transmisión de valores desde muy temprana edad, es desde luego la familia. En la p.120 (LA, v I, s 5) se observa la representación de una familia tradicional (madre, padre, hijo), lo cual no tendría que representar una característica negativa a género si hubiera otras representaciones alternativas de núcleos familiares que cada vez son más frecuentes (familias monoparentales por motivos de divorcio u otros, familias homosexuales, familias interraciales). **Una excepción encomiable** se rescata en la p. 123 (LA, v II, s 14), donde identificamos en el cuerpo del texto, sin réplica visual, la presencia de un modelo familiar alternativo: en este caso una adolescente relata en primera persona que vive con su madre como resultado de la separación de ésta hace muchos años y cuenta las experiencias derivadas de esta circunstancia.

- Política de la representación visual de personajes masculinos y femeninos: apariencia

En general las vestimentas de los personajes dibujados y fotografiados corresponden a las tendencias que la homogeneización de la cultura global —diseminada a través de los medios de comunicación masiva y el comercio transnacional de la moda— ha puesto en circulación en muchas áreas, tanto urbanas como rurales, del territorio nacional. Al menos en las versiones de esta moda juvenil que se representan en los libros consultados no se identifica que las divergencias semióticas derivadas de la diferencia sexual promuevan la inequidad entre mujeres y hombres; al contrario, esta cultura global ha impulsado —aunque no necesariamente por compromiso con la igualdad entre los géneros— atuendos unisex que tienen el efecto de reducir la distancia semiótica entre muchachas y muchachos (véase p. 45, LA, v I, s 2, en el que se exhiben jeans, chamarra y unos tenis que difícilmente se podrían etiquetar como característicos de uno u otro género).

Ahora, a pesar del **hecho positivo** señalado, la diversidad étnica y cultural de México e internacional no es expresada de manera adecuada. En el caso mexicano, y salvo dos imágenes en la p. 14 (LA, v II, s 10), los volúmenes de tercer grado invisibilizan las diferencias étnicas y culturales que son

parte de la realidad cotidiana de las/os adolescentes. Esta desafortunada circunstancia entra en contradicción con el insistente énfasis que el *Plan de Estudios de 2006* pone en la naturaleza pluricultural del país: “En un país multicultural, el desarrollo y fortalecimiento de la diversidad será el punto de partida para la construcción de un país intercultural, de ahí que la diversidad sea inherente a la práctica docente y la base común de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 46).

En cuanto a la multiculturalidad internacional **valoramos positivamente** la atención que una secuencia completa del primer volumen del libro del alumnado dedica a la diversidad étnica en el mundo. Sin embargo, el enfoque adoptado no es adecuado. Así, en la p. 201 (LA, v I, s 8) se aborda el tema de la cultura árabe. La imagen elegida de mujer en la página indicada es muy poco recomendable porque no sólo no reproduce la realidad social del mundo árabe sino que además lo hace a través de una sexualización sexista de la alteridad cultural (de acuerdo con la ideología del orientalismo). En la p. 204 (LA, v I, s 8) hay con todo que señalar la pertinencia de la fotografía de dos mujeres con hijab que sí transmite la realidad en muchos países a través de un atributo adscrito a la semiótica étnica que no necesariamente significa falta agencial en las mujeres. Una vez más se desaprovecha una oportunidad para reflexionar sobre un tema en el que género, etnia y religión se cruzan, y quizá establecer comparaciones con las realidades de muchas de las(os) muchachas(os) que viven en comunidades rurales e indígenas en México.

Por último, y en relación de equivalencia sobre lo ya dicho a propósito de la ausencia de reflexión diacrónica en el tratamiento de temas históricos, encontramos en las pp. 214 y 222 (LA, v I, s 9) un imaginario visual en torno a la literatura de la Edad Media europea que reproduce estereotipos de género que ayudan en muy poco a la reflexión crítica del alumnado a propósito de cuestiones como los efectos de los cambios históricos y sociales. Por buenas razones, que tienen que ver con los códigos de género medievales reproducidos en los textos seleccionados en estos libros de texto (*Amadís de Gaula*, *Lazarillo de Tormes* y *Poema de Mío Cid*), sólo se representan imágenes masculinas. Los únicos dos personajes femeninos que se retratan son una mujer casi virginal (por su atuendo y el recién nacido en sus manos), que en realidad es Elisena, madre de Amadís de

Gaula, que lo abandona para no ser repudiada. Y dos jóvenes (las hijas del Cid) vejadas, desnudas, abandonadas. Las imágenes en estas secuencias se focalizan en el desprecio por la pérdida de su “honra”. Aunque es cierto que este aspecto se textualiza en los clásicos mencionados identificamos tres problemas en el discurso visual. Uno, el recurso gráfico a estereotipos semióticos que transmiten valores como la vulnerabilidad por un lado (caso de la madre del Amadís) y la sobresexualización por el otro (caso de las hijas del Cid) de las mujeres. Dos, la elección para su representación visual de escenas que explícitamente legitiman la ideología de género de la época en vez de seleccionar otras escenas —siempre las hay porque es sabido que los discursos hegemónicos nunca se constituyen sin fisuras—²³ en las que el propio texto pone en entredicho esa misma ideología. Por ejemplo, en el caso del *Poema de Mio Cid* doña Ximena defendió el cerco de Valencia contraviniendo, al constituirse en un auténtico sujeto con agencia, su destino de género como esposa de Rodrigo Díaz de Vivar. Tres, en caso de insistir en la elección de momentos en los que en el texto original se denigra a las mujeres reiteramos lo dicho anteriormente: es preciso hacer el esfuerzo por promover en el aula una reflexión crítica sobre la idoneidad (o no) de una cultura de género que infravalora y abusa de las mujeres sistemáticamente.

Lenguaje y sexismo: aspectos morfológicos

- Masculino universal:

El uso del masculino como la forma universal para dirigirse a hombres y mujeres es una práctica muy extendida en los libros de Español revisados.²⁴ Sólo en cuatro ocasiones (en las pp. 156, 157,

23 “El concepto de identidad que desarrollo aquí no es esencialista sino estratégico y posicional. [...] Las identidades nunca son idénticas a sí mismas y unificadas y, en los últimos tiempos, cada vez son más fragmentadas y fracturadas” (Hall, 2000: 17. Traducción propia). Stuart Hall plantea en este artículo que la interpelación de discursos, prácticas e instituciones para constituir a los individuos en sujetos generizados, racializados, etcétera, nunca se cierra completamente; al contrario, en esta interpelación constitutiva de la subjetividad siempre hay desvíos normativos que exceden los mandatos de la ideología (de género, racial, sexual, etcétera) con sus efectos de resistencia y negociación local.

24 Véase la evidencia numérica de esta circunstancia en los análisis cuantitativos realizados, en los que, salvo por las razones explicadas en la nota 21, el promedio de uso del masculino universal es de 53%.

167 y 236, LA, v I) se utiliza la forma incluyente del paréntesis o diagonal, compañero(a), por ejemplo. Un caso especial de masculino universal es, al igual que se vio en lo referente a las imágenes en la sección anterior, la referencia a “el maestro” o “los maestros” cuando el magisterio en secundaria es una actividad mayoritariamente de mujeres (entre muchos casos ver por ejemplo, pp. 6-18, LA, v I; pp. 29, 45, 65, LM, v II, Introducción).

En la p. 192 (LA, v I, s 8) se reproduce la práctica (ya superada incluso por las tendencias más conservadoras) de referir un periodo de la historia mediante “el hombre” como el colectivo de los seres humanos o la humanidad: “Se sabe que el hombre comenzó a comunicarse hace unos 30,000 años”. Ciertamente este tratamiento y uso del lenguaje en la enseñanza de la historia perpetúa no sólo los errores históricos, sino la reafirmación de los estereotipos y roles de género.

Por último merece la pena señalar que si bien en el *Libro para el alumno* (pese al uso del masculino universal en el título mismo) se observa un cierto equilibrio en el uso del lenguaje, principalmente porque recurre a la segunda persona del singular y del plural, el *Libro para el maestro* resulta absolutamente “masculino”, pues la redacción apenas desarrolla ninguna otra opción distinta al masculino universal. A fuerza de la insistencia en este recurso, tras la lectura de pocas páginas queda la percepción de que es un libro dirigido a los maestros varones y que éstos, a su vez, sólo se dirigen a alumnos varones. Se puede suponer que la intención no era ésa y que el masculino universal pretende englobar al colectivo, sin embargo resulta desafortunado que, en una asignatura que debería promover la equidad de género de acuerdo con el marco jurídico indicado en las secciones introductorias del presente informe de la asignatura de Español III, la interpelación al cuerpo docente aliente prácticas lectoras en maestras y maestros basadas en la borradura de los sujetos femeninos como actores en la dinámica educativa. Esta circunstancia no hace sino reforzar la normalidad de una ideología de género que, paradigmáticamente encarnada en la morfología de la lengua, impulsa la desaparición de las mujeres como ciudadanas. En la introducción del *Libro para el maestro*, como parte de los objetivos de la enseñanza del español, se plantea que mediante la lengua las personas desarrollen una habilidad de leer-escribir distintos tipos de textos, adquieran

una habilidad crítica, y menciona explícitamente el objetivo de “escribir para entender, analizar y construir su propia situación y lugar en el mundo” (p. 12, LM, Introducción). En este sentido, conviene que el libro sea sometido a una revisión y reestructuración profunda para ser congruente con dicho objetivo y considerar la perspectiva de género, desde la lengua, dado que borra sistemáticamente la presencia de las mujeres (alumnas y maestras) y con ello normaliza un uso lingüístico que difícilmente propiciará la conciencia y empoderamiento de género. No hay que olvidar que la lengua es un componente fundamental en la conformación de la subjetividad de las personas, quienes se construyen como tales en buena medida mediante procedimientos lingüístico-cognitivos.

- La segunda persona del singular y del plural y la primera persona del singular:

En buena parte de los recuadros de lecturas y las instrucciones para el alumnado (individual y grupal) se recurre a la segunda persona del singular y del plural con lo que se evitan alusiones directas como “los alumnos”, “el compañero”, es decir, se supera la fórmula usual del masculino universal. Asimismo, la autoevaluación recurre a la redacción en primera persona del singular (“identifiqué”, “cité”, “colaboré”), que favorece la identificación personalizada de cada alumna(o). **Se valora positivamente** esta práctica.

- Otras enunciaciones equitativas:

A lo largo de los libros examinados se han encontrado dos usos equitativos en cuanto a género que, por lo esporádico, asistemático e inconsistente de sus apariciones, lleva a recomendar encarecidamente la necesidad de contar con un manual unificador de criterios:

- Reiteración de los morfemas de género entre paréntesis o separados por guión. Por ejemplo, en la p. 66 (LA, v II) se usa la fórmula genérica “profesor(a)”; y en las pp. 67-87

aparecen hasta 11 enunciaciones equitativas: compañera, autor(a), revisor(a) y ciudadano(a).

- Reiteración de lexemas con variación de género. Por ejemplo, en la p. 96 (LM, v II) se encontró la enunciación equitativa: "...compañero o compañera con quien formar pareja".

Lenguaje y sexismo: aspectos semánticos

- Actividades, profesiones y oficios:

No se detectaron situaciones textuales explícitamente estructuradas alrededor de la división sexual de actividades, profesiones y oficios que alienten la inequidad entre los géneros. Sin embargo, y como desde hace tiempo se han encargado de señalar los análisis con perspectiva de género, las estrategias de naturalización de las asimetrías de poder inscritas históricamente en la socialización de género incluyen a menudo omisiones, ausencias y silencios (Melgar y Piñones, s/f: 4-5). Estos procedimientos no presenciales obtienen precisamente de esta cualidad invisible toda la fuerza de su poder naturalizador. Y esto porque su poder subterráneo y no aparente garantiza que "lo contingente se vea como eterno" (Barthes, 1972: 142. Traducción propia). Por eso desde una perspectiva de género comprometida con la identificación, denuncia y transformación de "la discriminación estructural que sufren las mujeres" (Conapred, 2006: 27) la deconstrucción de valores vistos como "naturales" es una tarea fundamental. El débil impulso deconstructivo de los libros evaluados, ya visto anteriormente respecto al discurso visual y la enseñanza de la literatura medieval y barroca, en relación con el interés de esta sección sobre la textualización de actividades, profesiones y oficios es especialmente identificable en los ejemplos que siguen.

Valoramos muy positivamente las ocasiones, aunque sin duda éstas deberían ser más frecuentes, en las que se cuestiona que las mujeres no puedan o deban realizar las mismas actividades, especialmente en el espacio público, que los hombres. Por supuesto la circunstancia inversa —que los hombres figuren realizando labores asociadas con las mujeres, especialmente en espacios domésticos y privados— es altamente deseable aunque, desafortunadamente, su ocurrencia es nula en los textos revisados. Dos ejemplos: en la p.16 (LA, v I, s 0) se incorpora un relato en el que la joven Malia se interesa por el fútbol, un deporte tradicionalmente considerado como exclusivamente masculino. En las pp. 26-28 (LA, v II, s 10) en la elección de la actividad “Cómo te ganas la vida”, tanto en el texto como en la imagen, se muestra la oportunidad de la inserción de las mujeres en el ámbito laboral de manera equitativa.

Ahora, la sola exposición de estas situaciones sin una intervención que active el desvelamiento de las condiciones estructurales —materiales y simbólicas— que convierten a los dos ejemplos citados en excepcionales en nuestras realidades actuales no permitirá su problematización en el salón de clases. Veamos esta circunstancia con más detalle. Que la joven Malia juegue fútbol muy probablemente no es accidental en la narración original de Milton Chen y Stephen Arnold. Ambos son reputados pedagogos y consultores educativos en las áreas de las nuevas tecnologías y,, muy importante para nuestro análisis, en aspectos relativos a diversidad y equidad (de género y otras). Sin embargo, la reflexión en torno a la decisión de atribuir a una muchacha una actividad convencionalmente masculina está desaprovechada en las instrucciones a las(os) docentes (pp. 52-53, LM, v I, s 0). En éstas se anima explícitamente la comparación entre Malia, una estudiante de la escuela de 2020, y las realidades de las(os) estudiantes en la actualidad. Para este ejercicio se proponen diferencias de tipo tecnológico pero se desatiende diferencias sociales como que el ocio carezca, al menos en el futuro imaginado en el relato de Chen y Arnold, de especializaciones de género. Es necesario, por lo tanto, interpelar explícitamente a las(os) docentes sobre en qué sentido la preferencia deportiva de Malia desestabiliza los modelos de género dominantes. Unos modelos en los que la distribución del ocio entre mujeres y hombres, con juegos y actividades pasivas para unas y activas para otros, no carece de significados sociales que promueven la desigualdad. Sin

indicaciones precisas al cuerpo docente sobre estos mecanismos de producción de género éstos se invisibilizan y naturalizan.²⁵

Respecto a “Cómo te ganas la vida”, el segundo ejemplo citado, se desaprovecha una vez más la oportunidad de, además de ejercitar habilidades comunicativas importantes (en este caso la pragmática de la entrevista y el uso lingüístico del estilo indirecto), impulsar la reflexión crítica en torno al eje transversal de equidad de género. Así, en la p. 44 (LM, v II, s 10) no hay rastro de una orientación explícita de género corriendo el riesgo en el ejercicio real de esta actividad en el aula de que esta historia que problematiza la versión tradicional de la división sexual del trabajo (se muestra a una mujer albañil) se reduzca a una excepción chistosa, no deseable por anormal y meramente anecdótica. Se sugiere que las(os) maestras(os) fomenten en el aula un debate en torno a las siguientes preguntas: ¿De qué tipo de modelo de género es sintomática la situación descrita en la entrevista periodística “Cómo te ganas la vida”? ¿Qué te provoca este modelo de género? ¿Es natural? ¿Fomenta la desigualdad entre hombres y mujeres?

En la p. 57 (LA, v I, s 2) se trata el tema del consumismo y la publicidad, y se incorpora un texto narrativo en el que se describen algunos estereotipos sociales (“el intelectual”, “el deportista”, “las amas de casa”, “los niños contratados para la publicidad suelen ser niños guapos y simpáticos...”, “el triunfador”) y, si bien se entiende que son los y las propias alumnas quienes deben obtener conclusiones y desarrollar una mirada más crítica frente a estos estereotipos, el libro en sí no ofrece demasiadas herramientas para desarrollar esa mirada crítica, y, por el contrario, podría llegar sólo a producir una actitud de empatía o antipatía frente a tales estereotipos (y de paso esencializarlos: ¿Son o deben ser las amas de casa **siempre** mujeres?). La lección y el tema propuestos son especialmente aptos para profundizar e introducir elementos más eficaces para abordar los roles de género socialmente asignados.

25 Las instrucciones y orientación detalladas en cuestiones de sexualidad y género para docentes es esencial en la Telesecundaria. Y esto porque las(os) maestras(os) en esta modalidad educativa actúan como facilitadoras(es) de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al contrario de lo que sucede en la Secundaria, un único individuo coordina las nueve materias en un curso académico.

- Personajes:

En esta sección se atiende a dos áreas: por un lado, la presencia o ausencia de las mujeres como sujetos de las historias de la literatura y el cine que se incluyen en los libros de Español de tercer grado; por otro lado, la formalización de conductas de género que reproducen, o quizá divergen de, los modelos de género tradicionales basados en la discriminación y violencia contra las mujeres.

En las pp. 252-257 (LA, v I, anexo I) ninguna de las películas y los libros sugeridos para dos actividades permanentes —por demás muy interesantes— (el cine club y el maratón de lectura) está dirigida/escrita por una mujer, o trata sobre una mujer o aborda la equidad de género y la diversidad (sí, sin embargo, se contemplan los otros dos ejes transversales: medioambiente y valores). No obstante estas mismas secciones en las pp. 170-179 (LA, v II, anexo I) contienen las películas *Las bordadoras* de Eleonore Faucher, *Billy Elliot* de Stephen Daldry (la historia de un niño que decide convertirse en bailarín a pesar de que su padre y hermano mayor se oponen por considerar el ballet sólo para niñas) y *Wilde* de Brian Gilbert; y los libros *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, *Por qué a mí* de Valeria Piassa y una antología de Sor Juana Inés de la Cruz. Además, en la sección “Libros del Rincón” encontramos un equilibrio adecuado entre autoras y autores. Esta disparidad absoluta entre el volumen I y el volumen II indica la necesidad de coordinar más estrechamente a los diferentes equipos de redacción de contenido. Por otro lado, el acercamiento a la generación poética del 27 en España (LA, v I, s 3) se centra exclusivamente en sus protagonistas masculinos.²⁶ Las distintas historias de la literatura han borrado sistemáticamente la participación de las mujeres en este movimiento literario —y las hubo (por ejemplo María Teresa León, exiliada en Argentina e Italia; Concha Méndez, exiliada en México, y Rosa Chacel, exiliada en Brasil)—. De igual modo (LA, v II, s 14-15), los hombres son los personajes que se toman como ejemplos de creadores de la literatura. En las pp. 114-118 (LA, v II, s 14) se incluyen autobiografías de Jorge

²⁶ Véase cómo el análisis cuantitativo de esta secuencia 3 en el primer volumen del *Libro para el alumno* arroja datos que no dejan lugar a dudas: en el discurso textual el uso del masculino universal es de 36% (ciertamente por debajo de la media de uso de esta fórmula en el resto del libro), pero sólo porque el uso del masculino se dispara hasta 62% (muy por encima del promedio en estos volúmenes).

Ibargüengoitia y de Juan José Arreola. Sin embargo, por primera vez se menciona a una escritora mexicana (Mónica Lavín en la p. 148, LA, v II s 15). Sirvan estas ocasiones para animar a quienes diseñan contenidos histórico-culturales a realizar un esfuerzo por visibilizar a las mujeres como sujetos de la historia de la literatura. Una empresa fructífera y políticamente necesaria que, desde hace al menos cuatro décadas, llevan a cabo la pedagogía y la crítica literaria feministas al interrogar las múltiples exclusiones de los cánones nacionales masculinos (Moi, 1995; Fe, 1999; Rooney, 2006). Esta deconstrucción de los regímenes de valor estético —que en última instancia es valor político— que subyacen a las historias de la literatura permite, además, reactivar los archivos canónicos con la inclusión de obras y autoras marginadas a lo largo del tiempo por el simple hecho de ser mujeres. Con todo, a menudo la posición de género se intersecciona con otras divisiones sociales, como clase, raza, etnia o sexualidad, que no hacen sino intensificar el grado de discriminación de quienes, por su género, están destinadas a los márgenes de la cultura.²⁷

En cuanto al segundo aspecto, la caracterización de las conductas de género, cabe puntualizar varias observaciones. En la p. 56 (LA, v II, s 12) se detecta la presencia de contenido sexista dado que la dama es caracterizada por su belleza, nobleza de sentimientos e intensidad de su amor. En cambio el galán es retratado de acuerdo a su gallardía, caballerosidad, valor, audacia, generosidad e idealismo. Es un texto que tiende a reproducir estereotipos de género que conforman un escenario del amor romántico basado en la desigual caracterización psicosocial entre hombres y mujeres. Esta desigualdad en los perfiles de unas y otros (basada en la distinción activo/pasiva) desde luego no es neutra; al contrario, está al servicio de la apropiación (material, emocional y simbólica) del grupo de las mujeres por el de los hombres. Tal caracterización se explica en el contexto del teatro barroco. Desde luego no conviene la eliminación del estudio histórico de la literatura; la propuesta de esta evaluación pasa por entender ese periodo de la literatura de una manera dinámica para animar en el alumnado el pensamiento crítico en torno a cuestiones sociales —como el género— sujetas a cambio.²⁸ En esta misma secuencia (p. 71) **se valora positivamente** que en el ejercicio “Y tú qué dices...” se incluya una pregunta sobre la reacción de una joven del siglo XXI ante muchas de las

27 Para una primera historia de la narrativa lésbica en México véase Olivera, 2009.

28 Para sugerencias pedagógicas muy estimulantes en relación con la pedagogía del cambio histórico de género véase Leñero, 2010: 38 y 62.

situaciones que plantea el drama barroco *La vida es sueño*. Se recomienda enfáticamente este tipo reflexiones comparativas a propósito de las transformaciones que históricamente ha experimentado la ideología de género. Para garantizar que el análisis diacrónico de género sea productivo y equitativo se recomienda que las instrucciones al cuerpo docente (pp. 76-77, LM, v II, s 12) para el ejercicio "*La vida es sueño*" incluyan orientaciones histórico-pedagógicas sobre "la defensa del honor (la virginidad de las mujeres como parte del honor de sus familiares, varones, y en especial del padre)" (p. 76, LM, v II, s 12), así como sobre "La defensa del honor (depositado en la virginidad de las mujeres de una familia) fue un sentimiento muy arraigado en la sociedad española de los siglos XVI y XVII. Cuando quedaba manchado por una ofensa, por ejemplo, el incumplimiento de una promesa de matrimonio después de una relación sexual, debía ser reparado con el matrimonio o bien, lavado con sangre" (p. 77, LM, v II, s 12). Sin estas orientaciones el cuerpo docente puede acabar por reproducir, y por lo tanto naturalizar aun sin quererlo, estereotipos sexistas.²⁹ Téngase en cuenta que, como señala Chandra Talpade Mohanty, aun en los escenarios educativos aparentemente más neutros lo que está en juego es la (re)producción de valores sociales atravesados por relaciones de poder y no, como podría pensarse, una simple acumulación de conocimientos disciplinarios:

Una serie de educadoras(es), entre ellos Paulo Freire, han argumentado que la educación representa tanto una lucha por los significados como una lucha en las relaciones de poder. Así, la educación se convierte en un terreno central donde el poder y la política operan desde la cultura vivida de individuos y grupos situados en posiciones sociales y políticas asimétricas (Mohanty, 1994: 147. Traducción propia).

29 Para otro ejemplo similar véase LA, v I, s 9. Cabe señalar que las lecturas seleccionadas para esta secuencia ofrecen principalmente la caracterización del antihéroe (el Lazarillo) y del héroe (Amadís de Gaula y el Cid), que ensalzan los estereotipos masculinos del valor, la fuerza, la astucia, el honor, etcétera, los cuales contrastan con las figuras femeninas seleccionadas para esta lección: mujeres repudiadas (la madre del Amadís), "deshonradas" (pues la honra es un valor asignado a la femineidad) y maltratadas (las hijas del Cid). Es importante subrayar que sus valores y parámetros culturales en estas lecturas corresponden a otra época y a otro código social; pero por esa misma razón al traerlos al presente es necesario situarlos en un marco referencial que suscite la crítica y la reflexión sobre unos códigos que ya no son (o no deberían ser) aplicables a la sociedad contemporánea.

En LA, v I, s 5 se utiliza el recurso de los cancioneros populares para inducir a la elaboración de una antología, la redacción de un prólogo y fomentar la investigación respecto de un tema. Con este fin se seleccionaron seis canciones que, si bien pertenecen a la tradición popular de la música mexicana, reproducen estereotipos negativos respecto de las relaciones entre los hombres y las mujeres, así como patrones negativos de la percepción de ser hombre o ser mujer. Por ejemplo, “La Huasanga” (p. 125, LA, v I, s 5) reafirma como patrón “normalizado” de ser hombre la desvergüenza y la embriaguez, y para las mujeres la reducción de su identidad a la sexualidad, además usada como valor de cambio: “Tengo una linda mujer / metida entre ceja y ceja,/ pero no quiere caer / pues su mamá no la deja un rato sola / ni siquiera a pasear / porque andando entre la bola / tú te la puedes llevar”. Se infiere de la letra que una mujer a la que “te puedes llevar” no valdrá después, de ahí la vigilancia de la madre como custodia del “valor” de la hija. Por otra parte, “La petenera” (p. 127, LA, v I, s 5) presenta la figura de la sirena (mitad mujer, mitad animal) que representa el ideal de lo semihumano porque su mitad anfibia acaba por remitir a su incapacidad de hablar (y por lo tanto de pensar y decidir adecuadamente). Con todo, y porque esa irracionalidad asignada históricamente a lo femenino es constitutiva de la razón masculina a través de complejos procesos de represión, los cantos de muerte y seducción de las sirenas no son sino la metaforización de la amenaza castrante que las mujeres han representado en la mayoría de las sociedades. No cabe duda de que es válido recuperar y transmitir la tradición popular ya que es un componente importante de la identidad de una comunidad; sin embargo, y al igual que la recomendación acerca del teatro barroco y la literatura medieval, se sugiere que si la elección del material opta por este tipo de textos, se hagan acotaciones críticas sobre las caracterizaciones de los personajes, así como los patrones de relación entre hombres y mujeres que se presentan. Además, conviene que la lección ofrezca una selección de canciones más amplia y diversa en cuanto a sus temas y tiempos históricos de composición.

En definitiva, y por ser los ejemplos que se acaban de referir índices de un aspecto esencial de nuestro análisis, reiteramos la urgente necesidad de que los equipos autorales se comprometan con lo que Henry Giroux llama una pedagogía crítica de la representación:

cómo las(os) estudiantes pueden aprender a interrogar las dinámicas históricas, semióticas y relacionales implicadas en la producción de varios regímenes de representación y sus respectivas políticas. En otras palabras, una pedagogía de la representación se centra en la desmistificación del acto y proceso de representación revelando cómo los significados se producen insertos en relaciones de poder que narran identidades a través de la historia, formas sociales y modos de interpelación ética que se muestran como objetivos, válidos universalmente y consensuados [...] La relación entre historia e identidad es compleja y no puede reducirse a una recuperación de historias ocultas que luego son restituidas a través de imágenes positivas. Al contrario, las educadoras(es) tienen que entender y desarrollar en sus pedagogías cómo las identidades se producen diferencialmente y cómo retomar las narrativas del pasado a través de las experiencias del presente (Giroux, 1994: 47 y 50. Traducción propia).

- Indumentaria

Por motivos obvios en el discurso textual son mucho más escasas, al contrario de lo que ocurre en el discurso visual, las representaciones de apariencia exterior e indumentaria de los personajes. Merece la pena, sin embargo, considerar un texto en las pp. 202-203 (LA, v I, s 8) dedicado a la exposición de varios elementos de la cultura árabe. Se trata de una breve monografía plagada de lugares comunes que, como vimos oportunamente en la sección anterior “El impacto de la imagen”, proyectan un imaginario orientalista para el que la antinomia occidente / oriente no sólo replica muchas otras del tipo civilización / barbarie, cultura / naturaleza, progreso / atraso. También, y de manera fundamental, todo este repertorio de equivalencias antinómicas se expresan en clave masculino / femenino. Consecuentemente los valores marcados como opuestos a la cultura occidental en el discurso orientalista acaban concentrándose en dos aspectos relacionados con las mujeres: tanto su sobresexualización como su opresión. Veamos cómo en el libro de texto bajo escrutinio: “Las mujeres que profesan el islamismo siguen reglas muy rígidas para vestir: deben llevar el hijab, una prenda que cubre la cabeza y la cara. [...] La danza árabe es principalmente

femenina y lo fundamental de ella es el movimiento de caderas. Las bailarinas usan sostén bordado y una falda a la cadera, con múltiples velos; van descalzas y adornan su pelo y la cara con pedrería” (p. 202, LA, v I, s 8). Varios aspectos sobresalen aquí. Uno, la reproducción acrítica de estereotipos burdos que resultan muy contraproducentes no sólo desde el punto de vista de respeto a la diversidad étnica y religiosa sino también, por la construcción sexual y genérica que acabo de exponer, desde la perspectiva de respeto a y no discriminación de las mujeres. Dos, por la ligereza con que se menciona la subordinación de las mujeres que requeriría necesariamente un tratamiento más profundo y reflexivo. Tres, porque la sociedad musulmana está integrada por muchos otros componentes que valdría la pena mencionar.³⁰ Cuatro, porque el significado del uso del hijab depende de la interpretación que precisamente le asigna cada mujer particular en contextos concretos siendo de hecho, en muchos casos, un símbolo del feminismo y la autodeterminación islámicos.

- Otras diferencias:

En esta sección nos detendremos en algunas otras formas de segregación y violencia que con frecuencia interseccionan con las de género. Recuérdese que la noción de interseccionalidad ha sido, desde los años ochenta del siglo pasado, central para el análisis feminista comprometido con la necesidad de reconocer la confluencia, tanto a nivel individual como social, de diferentes estructuras de subordinación: “...una metáfora que se esfuerza en describir cómo la identidad y la opresión operan conjuntamente a través de la conceptualización de la raza y el género [con otras divisiones

30 También en este texto en la p. 202 se lee: “Está reconocida mundialmente la situación de represión que viven las mujeres árabes frente a sus maridos. Los hombres pueden tener todas las mujeres que puedan mantener. Esto no es característico de la cultura árabe, sino del islamismo”. En fin, valoramos la distinción entre islam y mundo árabe. Sin embargo la idea de que el Islam es una religión unificada en torno a un fanatismo misógino (además de radicalmente antioccidental y violento) no sólo es una caricatura simplista que no se adecua a la realidad. También supone un acto de discriminación por motivos religiosos. Para una excelente novela que intenta expresar las tensiones entre Islam y occidentalización en la sociedad turca véase *Nieve* de Orhan Pamuk.

sociales] como calles que se cortan a través de las cuales la discriminación, como el tráfico, fluye” (Nash, 2010. Traducción propia).

En la p. 12 (LA, v I, s 0) se observa un caso de etarismo: “Nuestros abuelos aprendían de sus padres y de sus maestros. Nosotros cada vez menos, pero sabemos que la tecnología es complementaria en la educación”. **Se valora muy positivamente** que en esta secuencia introductoria se señale la importancia de las nuevas tecnologías y, además, anime al alumnado a su uso para el aprendizaje y la vida. Sin embargo es también esencial subrayar que la innovación tecnológica no está en lo absoluto reñida con el conocimiento tradicional y local (paradigmáticamente representado por la memoria transgeneracional que transmiten las personas de más edad y experiencia en una comunidad). El diálogo entre tradición e innovación constituye una forma de aprovechar los recursos ya existentes optimizándolos, al mismo tiempo, a través de nuevos recursos que aseguran una satisfactoria adaptación a los cambios históricos. Esta disposición, por otro lado, supone una oportunidad invaluable para el empoderamiento del tipo de comunidades (rurales, a una considerable distancia de los centros urbanos, con mayoría de población indígena) que se benefician de la Telesecundaria.

Cuando se aborda el tema de las lenguas (LA, v I, s 8) varias cosas llaman la atención. En la p. 198 se menciona explícitamente la discriminación lingüística; incluso se le plantea al grupo la pregunta de si recuerdan situaciones en las que se discrimine a alguien a causa de su lengua. En este sentido, dado que se planteó la reflexión, resultaría obligado señalar que la discriminación lingüística no sólo ocurre de una lengua dominante respecto de otra subordinada o menos prestigiada; ocurre con mucha frecuencia dentro de un mismo cuerpo lingüístico: se discrimina porque mediante la lengua se detecta la procedencia cultural, económica, regional y —lo más importante—, se discrimina por omisión, como ocurre con el masculino universal que se usa para nombrar al colectivo donde se encuentran hombres y mujeres, pero que inevitablemente borra la presencia de éstas. Así también, en la p. 199 se incluye un texto de Cristina Peri Rossi en el que relata su experiencia en Barcelona donde durante un tiempo participó en un programa donde excepto ella, los demás

hablaban en catalán, y que tal diferencia no era un obstáculo para la comunicación. Aun así fue despedida del programa con el argumento de que dicho programa debería dar prioridad a los(as) invitados(as) que hablasen en catalán. El relato de la experiencia es significativo, aporta numerosos elementos de reflexión y discusión. Sin embargo el libro —una vez más— desaprovecha la oportunidad de atravesar la superficie del relato y pese a que rescata la experiencia de Peri Rossi sobre la “convivencia lingüística”, omite por completo inducir la reflexión hacia la discriminación de la cual fue objeto la autora. Asimismo se omite mencionar (lo cual aportaría más elementos a la lectura) que la autora es feminista, activista contra regímenes dictatoriales (que vivió en Uruguay y España) y defensora de los derechos de lesbianas y gays. Este último aspecto, sobre todo si tenemos en cuenta tanto que la sexualidad es considerada como eje transversal como también la edad de las(os) estudiantes de tercer grado, supone un caso adicional de omisión con significado. Por un lado porque al obviar la realidad de las experiencias sexuales a la edad de trece y catorce años le está dando la espalda a la necesidad, reconocida sin embargo en el *Plan de Estudios 2006*, de informar a las(os) adolescentes sobre cuestiones como el placer, el deseo, así como sobre sus derechos sexuales y reproductivos. Por otro lado la perversidad de esta omisión consiste precisamente en que la ausencia de menciones explícitas a la sexualidad, de la mano al mismo tiempo de varias representaciones estereotípicas y heteronormativas de la afectividad amoroso-sexual y el amor romántico que hemos analizado anteriormente en este informe, implica la legitimación por defecto de la heterosexualidad como la única alternativa sexual posible. Desde luego este mandato simbólico no es obstáculo para que las(os) jóvenes, como de hecho sucede, se desvíen en muchos casos de la norma. Pero la invisibilización de la diversidad de preferencias sexuales no contribuye a eliminar la estigmatización, y los varios problemas de distinto orden que se le asocian, que conlleva particularmente la opción homosexual. Como indica el volumen *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*:

En la etapa de la adolescencia, las personas presentan cambios físicos, psicológicos y sociales que se van concretando bajo la influencia de varios factores, entre otros el contexto sociocultural en el que se desenvuelven y los medios de comunicación. En este escenario, la juventud requiere tener información clara, que le permita elaborar juicios y tomar decisiones

sobre su imagen y salud corporal, sus relaciones con los demás, el ejercicio de su sexualidad y el planteamiento incipiente de un proyecto de vida (Inmujeres/SEP, 2005: 11).

Vale también indicar que la propuesta de pedagogía literaria, además de los problemas ya identificados anteriormente respecto a la ausencia de una perspectiva crítica con el horizonte diacrónico de las identidades y valores de género, evidencia una sobrerrepresentación en los libros de tercer grado de la literatura española respecto a la mexicana, latinoamericana y mundial.³¹ Esta decisión puede entenderse por una asignación diferencial de capital cultural a la literatura española respecto de las literaturas en el continente americano sólo explicable en función de los lazos coloniales y poscoloniales que han unido y continúan uniendo a estos territorios.

- Violencia

Como se indicó en la sección “Justificación del análisis con perspectiva de género” de este informe de la asignatura de Español III, la violencia simbólica, psicológica y física contra las mujeres es un problema de primera magnitud en México. Insistimos: el gravísimo e imparable delito feminicida es el exponente terminal de una cultura de género que fomenta, tolera, justifica y protege el abuso contra y la denigración de las mujeres.

En el artículo de Carolina Gómez Mena (pp. 99-100, LA, v II, s 13), “Videojuego a debate: habilidad o violencia” se menciona que los videojuegos se asocian con escenas de violencia y sexismo. Cabe destacar que en todas las secuencias del libro se ponen en recuadros los significados de las palabras nuevas para que el alumnado las identifique y conozca su sentido. Definir el concepto de

31 Ni los libros de primer grado ni los de segundo grado dedican la totalidad de sus páginas, como en cambio sí hacen con la literatura española los que han sido objeto del presente análisis, a la literatura mexicana o de alguno de los países hispanohablantes del resto de Latinoamérica.

sexismo habría supuesto una oportunidad excelente para introducir en el aula el debate sobre cómo la ideología sexista permea las prácticas cotidianas tanto privadas como públicas, así como las acciones de los distintos poderes del estado, a través de un amplio conjunto de formas de violencia contra las mujeres y otros grupos sociales.

El tema de la secuencia 4 (LA, v I, pp. 109-110) son los procedimientos a seguir y requisitos que cumplir para ser ciudadanas(os); esto es, los documentos legales que avalan su identidad, obligaciones y derechos, así como algunas de las leyes que rigen la vida en sociedad. Es justamente en este último punto donde vale la pena detenerse. Se entiende que la secuencia utiliza como uno de sus referentes el programa de TV “¿Se vale o no se vale?” para introducir tres fragmentos de la Ley General de Educación y solicitar al grupo que identifique en qué casos se violaron los derechos de las personas. Los fragmentos escogidos de la Ley General de Educación son la primera parte del artículo 2º (y omite la segunda parte donde se hace mención expresa al objetivo de “formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social”), el artículo 6º sobre la gratuidad de la educación y un fragmento del 7º referente al derecho de recibir educación en la lengua propia; también en este último artículo se omite el apartado XV que señala: “Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos”; también se desaprovecha el contexto para abordar los artículos 8º y 33º.

Artículo 8º El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan —así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan— se basará en los resultados del progreso científico; *luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños*, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

Artículo 33°XV. Apoyarán y desarrollarán programas destinados a que los padres y/o tutores apoyen en circunstancias de igualdad los estudios de sus hijas e hijos, *prestando especial atención a la necesidad de que aquellos tomen conciencia de la importancia de que las niñas deben recibir un trato igualitario y que deben recibir las mismas oportunidades educativas que los varones.*³²

En este sentido, si bien no es un objetivo de la materia de Español incluir contenidos de género de manera explícita (aunque sí un deber atender la equidad de género como eje transversal según establece el *Plan de Estudios 2006*), al introducir una selección de artículos de la Ley General de Educación parece obligado subrayar la desatención a la inequidad de género que de hecho y cotidianamente, en diversos grados y formas de violencia simbólica y física, viven miles de mujeres en México. Cabe mencionar que varias reformas que se hicieron a dicha ley entre 2009 y 2011 tienen que ver con volverla más incluyente en términos de género. Asimismo, en p. 110 (LA, v I, s 4) y como parte del ejercicio de análisis anterior, se citan fragmentos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. La introducción de esa ley en la lección representa un sustrato ideal para introducir temas de reflexión y análisis sobre la equidad de género, la no violencia y las prácticas discriminatorias (los cuales son el espíritu de dicha ley); sin embargo, no se observa ningún ejercicio en este sentido y se desaprovecha por completo un espacio y una herramienta (el texto de la ley) para suscitar la reflexión sobre el tema del abuso sexista.

32 <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>>. Las cursivas son nuestras.

Conclusiones

El balance final sobre el diseño pedagógico de los libros de Español de tercer grado desde una perspectiva de género es positivo aunque necesita intervenciones más explícitas, coordinadas y firmes para asegurar la transmisión de una cultura de género genuinamente equitativa. Este informe de los libros de Español analizados **valora muy positivamente** dos aspectos concretos:

- Una política visual generalmente más sensible que la textual a la representación de imágenes que no sólo visibilizan a las mujeres. También constituyen narrativas donde éstas aparecen semióticamente representadas a menudo en posiciones de empoderamiento e igualdad con los hombres.
- En ocasiones puntuales se detectó la intención explícita, aunque desafortunadamente ni sistemática ni sostenida de acuerdo a una agenda de género a lo largo de todas las secuencias, de incluir a las mujeres en la historia de la literatura y del cine así como en posiciones agenciales en varios materiales didácticos (realizando actividades laborales o de ocio tradicionalmente asignadas a hombres; expresando su voz autobiográfica).

Sin embargo, hay varias áreas en las que son muy necesarias acciones urgentes, a medio y largo plazo.

- Ausencia de una perspectiva de género de acuerdo a un plan de acción sistemático y consistente en línea con el marco jurídico referenciado en la sección “Justificación de la perspectiva de género” de este informe de la asignatura de Español, así como con el compromiso expresado en el volumen I del *Libro para el maestro*: “En general se ha cuidado proponer material que mueva y desafíe estereotipos y prejuicios, a partir del cual los alumnos elaboren y transformen sus identidades personales y sociales” (p. 18). No cabe duda de que este propósito ha sido central a la hora de elaborar un diseño pedagógico general que, como ya subrayamos antes en este informe, es muy bueno. Ahora, esta

orientación educativa funciona fundamentalmente en dos de los tres ejes transversales contemplados por la Reforma de 2006 —medioambiente y valores— y desatiende al eje de educación sexual y equidad de género como sintomáticamente revela esta afirmación del primer volumen del *Libro para el maestro*: “...también se involucra el desarrollo de actitudes, porque se promueve la reflexión de aspectos éticos, de salud, ambiente e interculturales, entre otros” (p. 29).³³ Así que cuando hemos identificado **positivos a género**, tanto en los discursos visuales como textuales, parecería que se trata más de la buena disposición de redactoras(es) individuales que de acciones coordinadas de acuerdo con un plan de acción adecuadamente definido por especialistas en pedagogía y equidad de género.

- Como resultado de la ausencia de un plan de acción, como se indica en el punto anterior, se detectaron innumerables ocasiones en las que se han desaprovechado las oportunidades para tratar temas sobre equidad de género y diversidad sexual.
- Uso generalizado en el texto del masculino universal que fomenta escenarios cognitivos que empoderan a las subjetividades masculinas y desempoderan a las subjetividades femeninas. Este profundo desequilibrio en los itinerarios de formación de identidades genera formas de violencia simbólica hacia las mujeres que definen las desigualdades de poder en las relaciones entre los géneros.
- La evitación del masculino universal, a través de diversas fórmulas equitativas, no atiende a sistematicidad y suele ser inconsistente.
- Se ha observado a lo largo de este análisis cualitativo, y en consonancia con lo señalado por otros estudios sobre género y educación (Francis, 2006: 125), que cuando se detectan positivos a género casi siempre se trata de femineidades transformadas y asimiladas al sistema sexo-género hegemónico (véase por ejemplo la actividad “Mujeres en labores rudas” en las pp. 26-28 (LA, II, 10,)), mientras que las masculinidades permanecen inalteradas y sujetas al ideal de masculinidad hegemónica.
- Representaciones de género, en los discursos visual y textual, acríicas y descriptivas cuando se trata de realidades (actuales y pasadas) desiguales, inequitativas y/o violentas que desfavorecen a las mujeres.
- Idealización del amor romántico heterosexual.

33 Sobre estos tres ejes transversales —educación ambiental, formación en valores y educación sexual y equidad de género— en la educación secundaria véase SEP, 2007: 20-21.

- La noción de historia de la literatura manejada en el diseño de los libros consultados no responde a un enfoque decididamente ni de género ni poscolonial. Al contrario, la decisión de dedicar los dos volúmenes del *Libro para el alumno* en tercer grado a la literatura española medieval y barroca (una circunstancia que no sucede en los dos grados anteriores ni con la literatura mexicana ni con ninguna de las otras muchas y muy influyentes literaturas latinoamericanas en español) demuestra que la asignación de un mayor capital cultural a la literatura española es el resultado de un inconsciente político eurocéntrico y neocolonial. Y la ausencia de reflexiones diacrónicas sobre las representaciones de género —por ejemplo, sobre los códigos de honor generizados en el teatro barroco— acaba por naturalizar, a fuerza de meras descripciones, las desigualdades de género.
- El *Libro para el maestro* es una réplica del *Libro para el alumno* que contiene indicaciones de tipo general poco útiles para quienes en la Telesecundaria son facilitadoras(es) de nueve materias y no necesariamente expertas(os) en todas ellas. Y en lo que se refiere a los tres ejes transversales es indudable que el cuerpo docente precisa de capacitación y orientación especializadas en “educación sexual y equidad de género”. Si este tema requiere —junto a la problemática medioambiental y la ciudadanía— un abordaje prioritario es precisamente porque las asimetrías de género y la estigmatización de ciertos comportamientos sexuales son dimensiones de las identidades individuales y colectivas totalmente naturalizadas (y esto incluye también al cuerpo docente).

El diseño pedagógico general de todos los libros de Español examinados es muy bueno. Y esto se debe a que se ha realizado un esfuerzo creativo, innovador y bien informado para atender tanto las necesidades específicas del alumnado de Telesecundaria como las disposiciones de la Reforma de 2006. Sin embargo, y de acuerdo con los objetivos secundarios explicitados al inicio de este informe, conviene apuntar algunos aspectos que más allá de la perspectiva de género también merecen una revisión:

- En todos los libros la imagen es un recurso explotado con una muy débil eficacia pedagógica y estética y no configura un discurso complementario al del texto.
- Se percibe falta de coordinación entre los equipos de redacción y gráficos.

- No existen representaciones visuales y textuales que expresen la variedad étnica y cultural de México e internacional. Y en las pocas veces que sí sucede se recurre al estereotipo.

Recomendaciones

- **URGENTE.** Elaboración de un plan de acción para garantizar la transversalización sistemática, adecuada, coordinada y sostenida en *todos los libros de texto* —pero especialmente en aquéllos que como los de Español se centran en los usos de (re)producción social del lenguaje escrito y oral— de “la educación sexual y equidad de género (SEP, 2007: 20-21).
- **URGENTE.** Para la elaboración del plan de acción recomendado en el punto anterior desde luego no sería necesario descartar el material didáctico que, como se ha indicado ya, es muy apropiado en términos pedagógicos generales. Se recomienda aprovechar los materiales ya diseñados y existentes para (re)pensarlos en clave de género y sexualidad.
- **URGENTE.** Cuando se aborden realidades (actuales y pasadas) desiguales, inequitativas y/o violentas que desfavorecen a las mujeres se hace urgente evitar las representaciones textuales y visuales sólo descriptivas y se recomienda encarecidamente permitir la reflexión diacrónica y sincrónica a través de lo que Henry Giroux, como se ha explicado en páginas anteriores, denomina una pedagogía crítica de la representación.
- **URGENTE.** Incluir en futuras propuestas pedagógicas, además de formas de femineidad que fomenten el empoderamiento de las mujeres, masculinidades alternativas a la hegemónica. Recordemos que nuestro entendimiento del género como relación social hace fundamental que también los niños y los hombres modifiquen identidades, roles y conductas que, como se ha argumentado a lo largo de este informe, alientan un modelo sexo-genérico abusivo y violento hacia muchas mujeres y también hombres que por razones de sexualidad u otras (raza, etnicidad, edad, clase, discapacidad, etcétera) no responden al ideal masculino dominante.
- **URGENTE.** El *Libro del Maestro* debe incluir muchas más indicaciones pedagógicas y

didácticas que le ayuden con eficacia a comprometerse en el aula con la transversalización de la “educación sexual y la equidad de género” (SEP, 2007: 20-21). El *Plan de Estudios 2006* al referirse a los tres contenidos transversales ya señalados varias veces en este informe hace hincapié en que “se requiere que todos los docentes cuenten con información confiable y actualizada sobre este campo [educación sexual y equidad de género]” (SEP, 2007: 23-24). De hecho, y según expone un reciente estudio en casi 400 escuelas de educación básica en México, la realidad en el salón de clases muestra que “si bien las/os maestras/os hacen su mejor esfuerzo por apoyar, impulsar y brindar las mismas oportunidades a niñas y niños, no siempre cuentan con los conocimientos y las herramientas necesarias para poder identificar los problemas de discriminación y violencia de género ni para proporcionar las respuestas apropiadas cuando surgen esta clase de problema [muy frecuentemente según este mismo estudio]” (Azaola, 2009: 40).

- **URGENTE.** México ocupa el primer lugar en el mundo, entre los países que no están en guerra, en casos de violencia feminicida. Por esta circunstancia, explicable en el contexto de una cultura de género que tolera, justifica, promueve y protege muchas formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se recomienda muy encarecidamente abordar el feminicidio de manera transversal con otras materias en los libros de texto de Español de tercer grado.
- **A MEDIO PLAZO.** Rectificación del abuso del masculino universal. Se recomienda, el recurso a fórmulas más inclusivas: colectivos mixtos (humanidad, personas, grupo, alumnado, cuerpo docente, etcétera); mención de ambos morfemas de género, los(as) profesores(as); alternancia equitativa en la mención de morfemas de género (50% femenino y 50% masculino) para evitar la reiteración pero, a la vez, también la discriminación, la violencia simbólica y la invisibilización que supone el uso sistemático del morfema masculino de género.
- **A MEDIO PLAZO.** Para asegurar la consistencia a lo largo de todos los libros entre las(os) diferentes redactoras(es) en el recurso a fórmulas de género equitativas e inclusivas se recomienda la elaboración de un manual de uso de lenguaje no sexista. Este manual (que es de fácil elaboración) tendría que distribuirse a los equipos autorales de los libros de texto previamente a la redacción del libro. Con ello se garantizaría una mayor unidad y coherencia de los criterios a lo largo del texto y, por lo tanto, una consistencia en las políticas textuales

de género en la Telesecundaria.

- **A MEDIO PLAZO.** Abordar el amor romántico heterosexual no como la única (y más deseable) opción para mujeres y hombres adolescentes; incluir cuestiones sobre diversidad sexual; incluir otras alternativas de afectividad social como la amistad, el asociacionismo, nuevos modelos familiares (monoparentales, homosexuales, interraciales) y otras formas de solidaridad social.
- **A MEDIO PLAZO.** Replanteamiento en profundidad de la propuesta de pedagogía literaria para comprometerse con una historia de la literatura que evite y problematice el sexismo, el eurocentrismo y el neocolonialismo.
- **A MEDIO PLAZO.** Procurar una mayor y más eficaz coordinación entre los equipos de redacción y gráficos.
- **A LARGO PLAZO.** Se recomienda incluir un mayor repertorio visual y textual de representaciones que den cuenta de la diversidad étnica y cultural, en México e internacionalmente, que evite los estereotipos exotizantes y discriminadores.
- **A LARGO PLAZO.** Conviene revisar y replantear a fondo la propuesta visual del libro, en términos educativos y estilísticos.

Trabajos citados

Azaola Garrido, Elena. "Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México", en *La ventana* 30 (2009): 7-45.

Barthes, Roland. *Mythologies*. Nueva York: Hill and Wang, 1972.

Butler, Judith (2001). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós.

Butler, Judith (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

Cameron, Deborah. "Introduction: Why is language a feminist issue?". En Cameron, Deborah, ed. *The Feminist Critique of Language*. Londres: Routledge, 1998: 1-21.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). "Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación". México: Conapred, 2006.

"Declaración de Beijing". Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (septiembre de 1995).

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/55/pr/pr29.pdf>

"Datos sobre los maestros en México".

http://www.profeco.gob.mx/encuesta/brujula/bruj_2009/Datos_sobre_los_maestros.pdf

Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). <http://buscon.rae.es/drae/>

Fe, Marina, coord. *Otramente: lectura y escritura feministas*. México: FCE, 1999.

Francis, Becky. "The nature of gender". En Skelton, Christine, Francis, Becky y Smulyan, Lisa, eds. *The Sage Handbook of Gender and Education*. Londres: Sage, 2006: 7- 17.

Giroux, Henry. "Living dangerously: identity politics and the new cultural racism". En Giroux, Henry y McLaren, Peter, eds. *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Nueva York: Routledge, 1994: 29-55.

Hall, Stuart. "Who needs identity?". En Du Gay, Paul, Evans, Jessica y Redman, Peter, eds. *Identity: A Reader*. Londres: Sage, 2000: 15-30.

Inmujeres y SEP. *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*. México: Inmujeres, 2005.

Lamas, Marta. *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus, 2002.

Leñero, Martha. *Tercera llamada: orientaciones de género para la vida cotidiana*. México: PUEG/UNAM, 2010.

Ley General de Educación. (1993). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007)
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Melgar, Lucía y Piñones, Patricia. *Glosario de términos relacionados con violencia y género* [Documento interno del PUEG].

Mohanty, Chandra Talpade. "On race and voice: challenges for liberal education in the 1990s". En Giroux, Henry y McLaren, Peter, eds. *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Nueva York: Routledge, 1994: 145-166.

Nash, Jennifer. "On difficulty: Intersectionality as feminist labor". *The Scholar & Feminist Online* 8.3 (2010). http://www.barnard.edu/sfonline/polyphonic/nash_01.htm

Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio. "Una mirada al femicidio en México. Reporte semestral. Enero a junio de 2009".
<http://observatoriofemicidiomexico.com/2%20o%20%20REPORTE%20DE%20FEMINICIO%20ENERO%20A%20JUNIO%20DE%202009%20FINAL%20.pdf>

Olivera Córdova, María Elena. *Entre amoras. Lesbianismo en la narrativa mexicana*. México: UNAM, 2009.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). "Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer" (2006).

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/61/122/Add.1&referer=http://www.unifem.org/gender_issues/violence_against_women/&Lang=S

Pamuk, Orhan. *Nieve*. Madrid: Alfaguara, 2005.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/>

Rodríguez, María del Carmen y Peña, José Vicente. "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos". *Revista española de investigaciones sociológicas* 112.5 (2005): 165-194. En http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_112_071168337170421.pdf

Rooney, Ellen, ed. *The Cambridge Companion to Feminist Literary Theory*. Cambridge: CUP, 2006.

Rubin, Gayle (1975). "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En Lamas, Marta, comp. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/Porrúa, 2000: 35-96.

Rubin, Gayle (1984). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En Vance, Carol, ed. *Placer y pleigro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Talasa, 1989: 113-190.

Scott, Joan (1986). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Amelang, James y Nash, Mary, eds. *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: edicions Alfons el Magnanim-IVI, 1990: 23-56

Secretaría de Educación Pública (SEP). "Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria". [Documento interno de la SEP de noviembre de 2002]

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan de Estudios 2006*. México: SEP, 2007 [2ª edición].

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Unicef. “Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México”. México: SEP/Unicef, 2009.

Secretaría de Educación Pública (SEP). “Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria”. [Documento interno de la SEP de febrero de 2011].

Unifem. “Violencia contra las mujeres. Datos y cifras”. (2007)

http://www.unifem.org/attachments/gender_issues/violence_against_women/facts_figures_violence_against_women_2007_spa.pdf

II. HISTORIA II

Historia II

Evaluador(a): Hugo Cruz Reyes y Alejandra de Santiago Guzmán

Supervisor: Anuar Luna Cadena

Introducción

El propósito de este estudio es detectar en qué medida los libros de texto gratuitos de Historia II que se usan actualmente en telesecundaria contienen o no elementos que favorecen, fomentan justifican o toleran la violencia contra las mujeres y las niñas, y si de alguna manera el proceso pedagógico que desarrollan los materiales conlleva a algún tipo de violencia de género, así como prácticas de inequidad y discriminación (explícitas o implícitas) que a ella subyacen. Los referentes principales de este análisis son la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y su Reglamento, los conceptos teóricos que al respecto contiene la legislación mexicana e internacional, así como los avances de la investigación académica en el campo de los Estudios de Género.

El informe está organizado en cinco secciones: *Marco normativo*, con información sobre la legislación vigente, que es el marco de referencia del informe; *Marco conceptual*, el cual ofrece breves notas sobre los aspectos conceptuales clave relacionados con el objeto de análisis; *Aspectos metodológicos*, el cual describe los textos analizados y la metodología utilizada por el equipo de trabajo; la sección *Descripción de hallazgos* describe los principales hallazgos del trabajo de revisión, divididos en los siguientes temas: **Impacto de la imagen**, **Aspectos semánticos, lenguaje y sexismo** y **Contenidos** (*actividades, profesiones o oficios; personajes; indumentaria; trabajo doméstico y violencia*); por último se presenta una sección de *Recomendaciones y sugerencias*.

Marco normativo

La **Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia** tiene como objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios, para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como las modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme con los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Las disposiciones de esta Ley son de orden público, interés social y de observancia general en la República Mexicana. En consecuencia, la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias expedirán las normas legales y tomarán las medidas presupuestales y administrativas correspondientes para garantizar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

Este marco legislativo puede ser apuntalado con las reflexiones de Becky Francis, en torno a la educación, el género y la violencia:

Como educadoras(es) tenemos la responsabilidad de asegurar que las(os) estudiantes se sientan seguras(os) y apoyadas(os) en las escuelas; y sin embargo, la resistencia de escuelas y educadoras(es) a reconocer cómo las femineidades y masculinidades hegemónicas están implicadas en la exclusión social, el *bullying*, el acoso, la violencia y el bajo rendimiento escolar es tanto cómo abandonar a las(os) estudiantes que son marginadas(os) diariamente por los discursos de inequidad de género (Francis, 2006: 162. Traducción propia).

Programa nacional para la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres (2001-2006). En el contexto nacional también se han hecho esfuerzos por incorporar los principios de la equidad de género, por ejemplo en el programa PROEQUIDAD del Instituto Nacional de las Mujeres, según el cual el principio de justicia que rige las políticas de equidad implica:

- a) Reconocer que la diversidad se traduce en criterios distributivos inequitativos de los bienes sociales que se ofrecen a los individuos, tales como: la educación, la seguridad, el bienestar, las capacidades de generar ingresos y gozar de tiempo libre, tener una buena calidad de vida, acceder a oportunidades profesionales; las posibilidades de tomar decisiones propias y participar de las decisiones fundamentales de una familia, una comunidad política, etcétera.
- b) Evitar la reproducción o la acumulación, en cada esfera de bienes, de los sesgos discriminatorios que generan exclusión derivados de las restricciones primarias que pesan sobre algunas personas en razón de sus diferencias raciales, étnicas, sexuales, de edad o derivadas de su condición física.
- c) Aceptar que la igualdad de las personas en cada una de las esferas de los bienes sociales debe estar por encima de sus diferencias.
- d) Prescribir una intervención pública que fortalezca los derechos y las oportunidades de aquellas personas que sufren desventajas diversas, para que puedan remover los obstáculos que impiden su desarrollo.

Plan de Estudios para Educación Secundaria: género e historia

El Plan de Estudios para Educación Secundaria 2006 señala la importancia de incorporar en más de una asignatura ejes transversales conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual el alumnado reconocerá los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven. Estos ejes son: a) educación ambiental, b) formación de valores y c) educación sexual y equidad de género.

En el apartado sobre educación sexual y equidad de género el Plan destaca la meta de lograr que los alumnos reconozcan “un conjunto de prácticas sociales y culturales diversas que adquieren significados particulares en diferentes contextos históricos y geográficos”, así como “una forma de convivencia humana donde prevalece el trato igualitario y el respeto mutuo”. Para conseguir ese objetivo recomienda la inclusión de temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género en diversos espacios del currículo, a fin de propiciar el desarrollo de habilidades, nociones, actitudes y valores que permitan al alumnado analizar información relacionada con el género, el desarrollo poblacional y la participación de hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida social, cultural, científica y artística. Otro aspecto importante del Plan es su énfasis en que “las relaciones que se establecen entre alumnas y alumnos, el trato diario que los docentes tienen con ellos, la manera en que se dirimen conflictos, el tipo de conductas que se sancionan y las oportunidades que se brinda a unas y otros constituyen, en sí mismas, toda una dimensión que forma en valores ya actitudes orientados al género y la sexualidad que los docentes y directivos no deben desaprovechar como parte de la formación que se ofrece en este terreno”.

Respecto de la asignatura Historia I y II, el Plan destaca la importancia de fomentar en el alumnado el análisis de la realidad y el desarrollo de una perspectiva histórica. Para ello se requiere concebir esta disciplina como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad y en sus múltiples dimensiones: política, económica, social y cultural. Esta percepción requiere de la enseñanza de una historia formativa, centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos. En este sentido, los programas de Historia pretenden que, al concluir la educación secundaria, el alumnado: a) comprenda y ubique en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México; b) explique algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo; c) comprenda que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y emplee diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica; d) exprese de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado; e) identifique las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades; reconozca que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valore la importancia de una convivencia

democrática e intercultural; y f) reconozca los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprenda el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.

Por su parte, el *Informe nacional sobre violencia de género en educación básica* señala la importancia de impulsar políticas educativas destinadas a transformar la hegemonía de estos estereotipos basados en el género:

Muchos de los estereotipos de género que predominan en ciertos grupos sociales son factores asociados a la generación de violencia. Por ejemplo, el hecho de que como parte de los procesos de construcción de identidades masculinas el hombre tenga la necesidad de hacer patente su valentía, virilidad y jerarquía, son aspectos que tienden a legitimar la violencia y discriminación hacia las mujeres. Las consecuencias que se derivan de la violencia de género en las escuelas son considerables: desde la falta de interés por estudiar hasta la deserción escolar, pasando por la afectación a la integridad física, problemas de aprendizaje, inadaptación social, entre otros. Este panorama precisa establecer acciones educativas focalizadas (SEP/UNICEF, 2009: 13).

Marco conceptual

Género

El concepto de *género* distingue que “al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres” (Lamas, 1996). Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta de las personas. De modo que mediante el proceso de construcción del género, la sociedad produce prácticas, ideologías, normas de lo que deben ser los hombres y las mujeres.

El concepto de *género* determina que no es la anatomía lo que posiciona a las mujeres y hombres en ámbitos y jerarquías distintas, sino la simbolización que las sociedades hacen de ella (Lamas, 1996). Una situación prolongada de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos tildados de “femeninos”, la carga de responsabilidad sobre el trabajo doméstico, así como la falta de responsabilidad de los hombres al respecto; su constante abandono del mercado de trabajo en momentos fundamentales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la constante práctica de un modelo único de feminidad que somete a más de una mujer y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan la existencia de discriminación en su contra, todo esto ha requerido de una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de los actores sociales en su perpetuación. El trabajo de revisión de los textos de Historia II de Telesecundaria tiene como propósito incidir en este constructo de género para generar relaciones más igualitarias.

Estigma, discriminación y género

El estigma y la discriminación son aspectos que interactúan y son comunes en todos los ámbitos de la vida. Mientras que el estigma se sitúa en el mundo de las actitudes y las percepciones, la discriminación se relaciona con las acciones y los comportamientos, y no sólo se refiere a lo que se hace, sino también a lo que se omite hacer. El estigma es un “atributo indeseable o desacreditante que un individuo ostenta, y reduce su estatus individual a los ojos de la sociedad” (Goffman, 1963), al tiempo que etiqueta a un individuo o un grupo como desviados, diferentes o con menos valor. A lo largo de la historia los procesos estigmatizantes y discriminatorios han sido utilizados en diferentes contextos y periodos históricos como formas de control social y sometimiento de grupos de poder hacia otros grupos de personas con el propósito de restarles valor, poder y limitar su influencia cultural, política y económica.

Preguntas orientadoras para un análisis histórico con perspectiva de género

Joan W. Scott (2000), afirma que la historia política ha venido desempeñando un papel en el campo del género, y aunque se trata de un campo que parece estable, su significado es discutido y oscilante. La autora plantea una serie de preguntas que bien pueden servir como lineamientos que orienten la forma de escribir la historia desde una perspectiva de género:

- ¿Cuál es la relación entre las leyes sobre las mujeres y el poder del Estado?
- ¿Por qué (y desde cuándo) han sido invisibles las mujeres como sujetos históricos, si sabemos que participaron en los grandes y pequeños acontecimientos de la historia humana?
- ¿Está sexuada la materia que estudia la ciencia?
- ¿Cómo han incorporado el género las instituciones sociales en sus supuestos y organizaciones?
- ¿Ha habido alguna vez conceptos genuinamente igualitarios de género en los términos en que se proyectan o construyen los sistemas políticos?

Indagar sobre estos temas proyectará otra luz a una aproximación a la historia que proporcionará nuevas perspectivas a viejos problemas (por ejemplo, acerca de cómo se impone la norma política o cuál es el impacto de la guerra sobre la sociedad), redefinirá los viejos problemas en términos nuevos (al introducir consideraciones sobre la familia y la sexualidad, por ejemplo, en el estudio de la economía o de la guerra), hará visibles a las mujeres como participantes activas y creará una distancia analítica entre el lenguaje aparentemente estable del pasado y nuestra propia terminología. Semejante enfoque contribuirá en la construcción de una nueva historia que dejará abiertas posibilidades distintas para pensar en las estrategias políticas feministas actuales y el (utópico) futuro, porque sugiere que el género debe redefinirse y reestructurarse en conjunción con una visión de igualdad política y social que comprende no sólo el sexo, sino también la clase y la raza.

Metodología y objetivos

El curso Historia de tercer grado

Los libros de texto de tercer grado de Historia II (Historia de México) se componen de cuatro volúmenes: I y II para el alumno, y I y II para el maestro. El curso se cubre en un total de 146 sesiones de trabajo, distribuidas en 15 secuencias de trabajo y divididas en 5 bloques (bloques 1, 2 y 3 en el volumen I y bloques 4 y 5 en el volumen II). El Bloque 1 incluye, además, la secuencia 0, que es una introducción al curso y a la Historia como materia de estudio, así como una descripción de los recursos didácticos y las nociones temporales que se usarán durante el curso.

El curso se compone de cuatro ejes o ámbitos de estudio: político, económico, social y cultural. Los periodos históricos cubiertos por el libro son:

Bloque 1: Las culturas prehispánicas y la conformación e Nueva España.

Bloque 2: Nueva España: de la consolidación de la Colonia al nacimiento de la nación.

Bloque 3: De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911).

Bloque 4: Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970).

Bloque 5: México en la Era Global.

Los volúmenes ofrecen al inicio un resumen de cada bloque en el que se describen los temas, los recursos tecnológicos, los aprendizajes esperados y los ejes de las secuencias. Un bloque se compone de tres secuencias, cada una de éstas analiza los ámbitos económicos, otra los políticos y una tercera los ámbitos social y cultural.

Cada bloque contiene un panorama general del periodo de estudio, mapas, líneas del tiempo, sistemas de causa-consecuencia, tablas, gráficas, esquemas de flujo, cuadros sinópticos, etcétera. Los textos principales están organizados por cuadros en los que se desarrollan de manera particular los temas clave. También se observan recuadros con información adicional o relacionada: “Ubícale”, “Sabías que...” y “Para saber más”. Los bloques incluyen dos secuencias de cierre: “Temas de ayer para comprender el México de hoy”, las cuales ayudan a reflexionar sobre temas claves vinculados con el periodo de estudio y su repercusión en el México moderno, y la evaluación del bloque: “Demuestra lo que aprendiste”. El volumen II concluye con dos sesiones de trabajo orientadas a crear un colofón del curso: “El fin de esta historia”. Para orientar al alumnado se incorporaron una serie de logos que indican cuando una sesión debe ser trabajada de acuerdo con estos enfoques. Así también hay señalamientos que indican cuándo una sesión está conectada con otra asignatura.

El diseño pedagógico y didáctico del curso tiene un enfoque interactivo muy bien logrado, en el cual el trabajo en parejas, en equipo y con el grupo es mucho más intenso que el trabajo individual. Cabe señalar, el reconocimiento a la excelente labor en el diseño y redacción de los textos; sin embargo, desde una perspectiva de género se han identificado varios aspectos que merecen una revisión. La eventual revisión de los focos señalados no hará sino fortalecer los materiales educativos.

Los libros del maestro contienen los mismos contenidos temáticos que el *Libro para el alumno*, pero su propósito es ofrecer a maestras y maestros una guía didáctica y metodológica del desarrollo del curso. El desarrollo de cada bloque, secuencia y sesión está acompañado por una serie de indicaciones específicas y notas orientadoras que ayudan al personal docente a guiar al alumnado en el desarrollo del curso.

Metodología usada por el equipo evaluador

Se revisaron cuatro volúmenes de tercer grado del curso Historia II (libros para el alumno y libros para el maestro). Se analizó, detectó, diagnosticó la presencia y ausencia de perspectiva de género y de la violencia de género; finalmente se elaboraron una serie de recomendaciones. Estas tareas fueron desempeñadas por un equipo evaluador (EE) y un supervisor intermedio de género (SIG).

Este equipo trabajó en dos líneas: aspectos cuantitativos, que se solventaron mediante el análisis de dos secuencias del *Libro para el alumno* y su correspondiente en el volumen del maestro; aspectos cualitativos, que apuntaron hacia tres ejes de análisis: 1) impacto de la imagen; 2) aspectos semánticos: lenguaje y sexismo; 3) temas específicos, los cuales se dividieron en las categorías de análisis: actividades, profesiones y oficios; personajes; indumentaria; trabajo doméstico, y violencia. Como resultado de este análisis se hicieron varios hallazgos y con base en ellos se emitieron las recomendaciones y sugerencias correspondientes.

Análisis

Impacto de la imagen

Esta línea de análisis, que es la más amplia, busca identificar las narrativas visuales y su discurso en relación con el género, la violencia, la equidad y la no discriminación. Algunos de los aspectos analizados son: correspondencia entre el discurso visual y los contenidos de los textos; estereotipos de género y relaciones entre mujeres y hombres que reproduzcan estereotipos en el discurso visual; actividades representadas por mujeres y hombres, y existencia de una política de género equitativa y no discriminatoria presente en las narrativas visuales. Esta sección está organizada conforme a los bloques del curso. El énfasis está puesto en el libro para el alumnado.

Debido al enfoque de materialismo histórico de una buena parte del libro, la mayoría de las ilustraciones están centradas en mapas, líneas del tiempo, gráficas y otros recursos visuales. Otro tipo de ilustraciones representan objetos, y finalmente existe una cantidad pequeña de caracterizaciones antropomórficas, de éstas, a su vez, un número pequeño corresponde a representaciones femeninas, y en el caso de las representaciones de colectivos, la figura masculina siempre es protagónica.

Secuencia 0

En la página 15 (LA v I, s 0) se observa una reproducción del mural de Diego Rivera expuesto en la escalinata de Palacio Nacional en la Ciudad de México. El mural retrata mayoritariamente figuras masculinas. Asimismo, en la selección de las imágenes colectivas a lo largo del bloque suelen predominar —numéricamente— las representaciones masculinas.

Las imágenes de las pp. 19-21 (LA, v I, s 0) muestran exclusivamente hombres y, en general, éstos suelen aparecer ejerciendo violencia hacia otras personas o en actitud bélica.

Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación de la Nueva España

El enfoque para abordar la historia de México no muestra interés suficiente en esta etapa de la historia, lo que genera la percepción de que tanto las mujeres como los pueblos originarios han sido borrados del discurso del texto. El énfasis recae en los propietarios de los medios de producción, en este caso la sociedad criolla y mestiza del periodo Novohispano. Este enfoque no contribuye a generar un clima de respeto a los pueblos originarios, al reconocimiento de su valor en el México moderno. Existen algunas referencias, pero están colocadas como aspectos satélites del discurso, más que como una parte integral del enfoque. Esta misma situación se aprecia en el abordaje del enfoque de género.

La mayoría de las imágenes reproducen piezas prehispánicas de cerámica antropomórficas que representan figuras masculinas y femeninas, aunque predominan las masculinas relacionadas con aspectos bélicos. A lo largo del bloque existe una constante asociación entre imágenes que ilustran situaciones de guerra y violencia con los procesos históricos (pp. 35-37, 57, 62, LA, v I).

Las representaciones del trabajo productivo y las jerarquizaciones por clase social muestran exclusivamente a hombres. De este modo, la participación de la mujer en la vida económica y social de la época queda totalmente invisible (pp. 56, 61, 65, 71, LA, v I). El rol de la mujer en la vida social, económica y religiosa no se menciona durante el bloque, excepto en una ocasión en que a partir de la personificación de la china poblana (p. 96, LA, v I, s 3), el texto que la acompaña explica el origen de su atuendo. Así también en la p. 115 (LA, v I, s 3) se observa una imagen en la que se representa a una joven criolla, ostentando todos los atributos sociales, culturales y económicos de su clase social.

En la p. 113 (LA, v I, s 3) se caracterizan las diferentes clases sociales de la Nueva España y se puede afirmar que éste es el único caso en el que se percibe un balance entre imágenes de mujeres y hombres (incluso con mayoría de mujeres). Así también la correspondencia imagen-texto es adecuada, así como el énfasis en rol social de las mujeres durante la época de estudio.

Otra representación femenina relevante (p. 111, LA, v I, s 3) es una alegoría de la Nueva España: una mujer criolla rodeada de elementos indígenas y españoles. Un personaje femenino no real incluido en el bloque es la Virgen de Guadalupe.

Conviene que en este bloque se destaque el rol de mujeres relevantes en los periodos históricos estudiados, como Doña Marina (La Malinche) y Juana de Asbaje.

Bloque 2. Nueva España: de la consolidación de la Nolonía al nacimiento de la nación

Las imágenes de colectivos humanos muestran una abrumadora mayoría de hombres. En los casos en que se representa a las mujeres, éstas aparecen en segundo plano o subordinadas a la representación masculina (véase la ilustración de la p. 221, LA, v I, s 6). En la p. 216 (LA, v I, s 6) la imagen del sistema de castas de la Colonia presenta parejas de genéricos.

La línea del tiempo del bloque (p. 136-137, LA, v I, s 4) omite mencionar a las mujeres en los procesos históricos. Sin embargo se recurre a su imagen para ilustrar el repunte demográfico y el cuidado de niños, lo que refuerza estereotipos relacionados con el rol de madre, soslayando su rol como protagonistas de la historia. Asimismo, se observan imágenes femeninas alegóricas que ilustran la Revolución francesa, el arte neoclásico y el barroco. Esta tendencia a representar a

mujeres de forma alegórica en producciones plásticas se puede observar también en las ilustraciones de las pp. 156 y 157 (LA, v I, s 4).

La correspondencia entre las imágenes y el pie de foto no siempre es adecuada, tal es el caso de la ilustración de la p. 146 (LA, v I, s 4) en la que una mujer desempeña labores textiles, pero el texto no hace ningún énfasis en el uso de la ilustración.

En la p. 169 (LA, v I, s 4) la imagen muestra a un hombre golpeando a una mujer. Es recomendable eliminar esta imagen, ya que puede interpretarse como una justificación para ejercer violencia hacia las mujeres.

En la p. 180 (LA, v I, s 6) la imagen que ilustra una formación de soldados no incluye mujeres, y refuerza el estereotipo: hombre-ejército/política. En la p. 186 (LA, v I, s 6) la ilustración de las Cortes Constituyentes refuerza la idea de que la política de la época fue hecha básicamente por hombres.

En la p. 184 (LA, v I, s 6) la pintura de Francisco de Goya retrata a Carlos IV rodeado de su familia, compuesta en su mayoría por mujeres cuya actitud es de subordinación, lo que enfatiza que aun en la burguesía las mujeres tienen un rol subordinado en relación a los hombres. Así también en la reproducción de la pintura de Orozco, *Zapatistas* (p. 213, LA, v I, s 6), si bien aparecen mujeres revolucionarias, la lectura del pintor refuerza que la mujer debe estar subordinada al hombre: las figuras femeninas caminan al final de la procesión en actitud de sumisión. En la siguiente página también se ilustra a los zapatistas, omitiendo la participación protagónica de las mujeres en este movimiento.

La secuencia de análisis y reflexión (pp. 203-204, LA, v I, s 6) exhibe una serie de imágenes de mujeres, en contextos colectivos, y en estos casos llama la atención la figura de la reina del carnaval de Veracruz, la cual refuerza los estereotipos de frivolidad relacionados con la mujer.

Se recomienda que este bloque enfatice el rol de las mujeres que participaron en la Independencia de México, como Leona Vicario y Josefa Ortiz de Domínguez.

Bloque 3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana

En la línea del tiempo la presencia de mujeres, y acontecimientos relacionados con ellas, está completamente ausente. En general, la tendencia de este bloque es incluir imágenes o representaciones de colectivos en los que la presencia de hombres es mayoritaria y las mujeres tienen un papel secundario. Un buen ejemplo se observa en la p. 259 (LA, v I, s 8), donde la imagen ilustra a la pareja imperial conformada por Maximiliano y Carlota, pero el texto no hace mención del papel de Carlota en la política de la época y su influencia en este periodo. Así también ocurre en la imagen de la p. 274 (LA, v I, s 9) en la que Carmen Romero Rubio aparece detrás de Porfirio Díaz.

Conviene valorar la pertinencia de incluir representaciones femeninas alegóricas, porque suelen ofrecer imágenes idealizadas y reforzadoras de los estereotipos. Por ejemplo, “La Patria”, de González Camarena (p. 224, LA, v I, s 7) ilustra a una mujer vestida de blanco, color de la pureza y la virginidad; otro ejemplo se observa en la p. 264 (LA, v I, s 8) donde las mujeres desempeñan un rol de ornamentación en el periódico de Altamirano, *El Renacimiento*.

En algunas ilustraciones (p. 228, LA, v I, s 7) de la vida cotidiana del México independiente se detectaron representaciones de mujeres de distintas clases sociales. La selección iconográfica de este periodo suele contribuir a la naturalización de dos estereotipos extremos relacionados con el

sistema de clases sociales: trabajo doméstico y frivolidad basada en la vanidad y el ocio. Cabe señalar que los textos que acompañan dichas ilustraciones no inducen a reflexionar sobre los factores que fomentan la desigualdad social y de género.

En la p. 231 (LA, v I, s 7) nuevamente las ilustraciones hacen referencia a acontecimientos bélicos, que si bien no conllevan explícitamente violencia hacia las mujeres, sí justifican el uso de las armas para resolver los conflictos. Otro ejemplo que ilustra esta tendencia se encuentra en la historieta de la p. 277 (LA, v I, s 9) donde el enfoque es totalmente bélico.

La serie de imágenes (pp. 286-293, LA, v I, s 9) alusivas al impacto social de la Revolución Mexicana incluye representaciones de las soldaderas al cuidado de los hijos, de una pareja de adultos mayores de clase alta, de mujeres burguesas luciendo trajes a la moda, del mural de Diego Rivera (que retrata a diversas protagonistas de la historia de México como Juana de Asbaje y Frida Kahlo), así como de otras mujeres de diferentes clases sociales. Este periodo histórico es una valiosa oportunidad para analizar los cambios profundos de la sociedad y el rol de la mujer, sin embargo es desaprovechada porque no se establecen vínculos entre las imágenes y los textos, y porque no se fomenta en el alumnado la reflexión sobre las desigualdades de la época y sus repercusiones con el México actual.

Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico

La línea del tiempo de este bloque (pp. 12, 13, LA, v II, s 10) hace una referencia que se valora positiva a género al mencionar el otorgamiento del voto a las mujeres, y al incluir la imagen de una mujer emitiendo el sufragio.

En la p. 69 (LA, v II, s 10) se incorporó también una imagen relativa al voto femenino, pero es de llamar la atención que este acontecimiento (identificado como un hito del periodo en la línea del tiempo) sea abordado exclusivamente mediante una referencia fotográfica con su respectivo pie de foto.

Si bien en la p. 26 se incorporó la fotografía del presidente Cárdenas flanqueado por dos mujeres de clase popular (LA, v II, s 10), el texto no hace referencia al papel que están desempeñando las mujeres en dicha imagen. En la siguiente página (p. 28, LA, v II, s 10) se aprecia a mujeres de clase acomodada que contribuyeron con el pago de la indemnización a las empresas petroleras tras la expropiación, pero tampoco en este caso se refiere en el texto la relevancia de su participación.

A lo largo del bloque las imágenes de caudillos y protagonistas de la gesta revolucionaria corresponden exclusivamente a los hombres, ni siquiera las soldaderas (adelitas) figuran en las representaciones, mucho menos en los textos. Incluso llama la atención la ausencia de personajes tan relevantes como Carmen Serdán. Otros ejemplos se pueden apreciar en las pp. 18- 20, 22, 23, 27, 30, 32, 41- 44, 65, LA, v II.

En la p. 46 (LA, v II, s 11) se observa la imagen, con su respectivo pie de foto, de un grupo de mujeres jóvenes estudiando, y es en este caso la primera ocasión en que se señala la necesidad propiciar la igualdad de oportunidades de educación y laborales para las mujeres.

La pintura *En verano*, de El Corcito (reproducida en la p. 61, LA, v II, s 12) exhibe figuras femeninas en maniqués que exaltan la frivolidad de la moda ante los ojos atónitos de una pareja de clase popular. En la (p. 69, LA, v II, s 12) se observa a dos mujeres comprando en el supermercado, lo cual además de presentar un estereotipo, refuerza las profundas diferencias entre las clases

sociales. Ninguno de estos problemas —la reproducción de los estereotipos y las diferencias sociales— son abordados en el texto.

El personaje central de la obra de O’Gorman, *La Ciudad de México* (p. 64, LA, v II, s 12) es un albañil construyendo rascacielos, los cuales son un símbolo del progreso. La presencia femenina nuevamente se aprecia en forma de alegoría: dos mestizas surcan los cielos sosteniendo un estandarte que dice “Viva México”.

En la p. 68 (LA, v II, s 12) aparece una fotografía donde se muestra a una pareja conformada por un varón y una mujer vestida de monja. La imagen corresponde a una telenovela y hace referencia a la tecnología, la vida hogareña y las formas de entretenimiento. La imagen reproduce estereotipos que la televisión ha acuñado por décadas, por lo que conviene que el libro de texto no incurra en esta práctica.

En la p. 70 (LA, v II, s 12) aparece un anuncio de aparatos electrodomésticos, aunque no se hace referencia directa a su vínculo con las labores de la mujer. El ejercicio sugiere que la reflexión debe estar encaminada a cómo estos aparatos cambiaron la vida de las mujeres en la realización de las labores del hogar.

Las imágenes de la p. 72 (LA, v II, s 12) ilustran diferentes movimientos sociales. En una de ellas se observa a hombres y mujeres en el Mitin de Tlatelolco, y a un grupo de enfermeras evitando el paso de granaderos en el hospital 20 de Noviembre en 1965. Las preguntas orientadoras no problematizan el rol de las mujeres en estos movimientos.

Bloque 5. México en la Era global

En la línea del tiempo se situaron un hombre y una mujer indígenas. La imagen no sólo es positiva al género, también ilustra el reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas.

Otro aspecto importante en relación al papel de las mujeres en la historia, es la referencia a la presidenta Corazón de Aquino en Filipinas. En la p. 159 (LA, v II, s 15) hay un pie de foto del presidente George W. Bush el cual hace referencia a la incorporación de latinos en su gabinete. Valdría la pena que en lugar de la imagen de Bush apareciera la imagen de Rosario Marín Secretaria del Tesoro durante la administración Bush.

Las caricaturas de las pp. 99-102 (LA, v II, s 13) ilustran a mujeres realizando actividades estereotipadas o inferiores a las que desempeñan los hombres. En la p. 174 (LA, v II, s 15) la imagen alude a la pérdida de población indígena en México a causa de la marginalidad al exhibir mujeres indígenas en una situación de desigualdad absoluta.

El ejercicio grupal, "Protagonistas de la Historia" (p. 182 LA, v II, s 15) incluye a hombres y mujeres, sin embargo éstas personifican a una migrante, una ama de casa y una damnificada, mientras que los hombres representan un campesino, un gobernante, un adolescente, un neoliberal y un economista; tal diferenciación sugiere que los hombres tienen mayores posibilidades de ostentar cargos y roles sociales más importantes que las mujeres.

En la p. 123 (LA, v II, s 14) aparece una referencia a la lucha de las mujeres y su participación en diferentes movimientos por la igualdad de los derechos civiles y políticos, la imagen que acompaña al texto muestra a mujeres activistas. Sin embargo, nuevamente se aprecia que los temas relevantes sobre la igualdad y las mujeres se abordan superficialmente en los pies de fotos.

Aspectos semánticos, lenguaje y sexismo

Esta área de análisis busca aspectos relacionados con tendencias sexistas en los contenidos, ya sea por alusión directa o por omisión y sobre cómo los cambios en las estructuras sociales requieren el desarrollo de un enfoque de género. Por otra parte, el análisis se centra en el lenguaje como un factor determinante del cambio social. Los aspectos clave que identificar son: predominio del uso del masculino universal (instrucciones al alumnado, instrucciones al cuerpo docente, fragmentos narrativos, cuadros de texto, etcétera), y formas de enunciación equitativa destacada.

Aspectos semánticos

La enunciación del colectivo (conformado por mujeres y hombres) mediante la forma del masculino es denominada **masculino universal**. El uso del masculino universal predomina en las instrucciones y recomendaciones que se dan al alumnado y suele ser la única forma en que se interpela al personal docente. El *Libro para el maestro* está escrito en su totalidad en masculino universal, mientras que en el libro para el alumnado se percibe la intención de incluir lenguaje con enfoque de género. Evidentemente, el curso en su totalidad no cuenta con un lineamiento para el uso de un lenguaje inclusivo con enfoque de género.

En el caso de los contenidos y la exposición de los eventos históricos el uso del masculino universal es la única forma de nombrar a los diferentes actores, por ejemplo: *los españoles, los ibéricos, los encomenderos, los frailes, los caciques, los guerreros, los mensajeros, los mexicas, los mesoamericanos, los especialistas, los albañiles, los herreros, los canteros, los sastres, etcétera*. Esta tendencia contribuye a consolidar una interpretación histórica en la que los significados masculinos abarcan la totalidad de la red semántica.

En el bloque 5 predomina un enfoque semántico masculino, por ejemplo el sector político se representa por partidos o cúpulas de poder, en tanto que el sector social por electricistas, maestros, estudiantes, mediante la forma del masculino universal, omitiendo la participación femenina en tales sectores. Asimismo, las autoridades e instituciones que ejercieron o ejercen algún tipo de autoridad siempre aparecen masculinizadas: señores, gobernantes, obispos, frailes, funcionarios, virreyes, emperadores, insurgentes, caudillos, revolucionarios, presidentes, etcétera.

Algunos ejemplos de uso correcto de los recursos semánticos encontrados en el libro son: los seres humanos, los pueblos originarios, la sociedad mexicana, los grupos sociales. Otros ejemplos positivos están en el recuadro “Recuerda...” (p. 26, LA, v I, s 1) en el cual se lee: “El espacio histórico se refiere a la interacción que hombres y mujeres de un determinado periodo histórico mantuvieron con su entorno físico y social”; (p. 71, LA, v I, s 2,): “Los hombres y mujeres que habían vivido la conquista militar...”; (p. 47 LA, v I, s1) existe una instrucción que indica: “elijan a un compañero o compañera...”; (p. 133,): “...la Independencia de las Trece Colonias y la Revolución Francesa, inspiraron a un grupo de hombres y mujeres...”; (p. 113, v II, s 13): “No molestar, hombres y mujeres trabajando”. Se detectaron algunos intentos de uso de un lenguaje incluyente como “los y las estudiantes”, “un compañero o compañera”, “maestro o maestra”.

Sexismo y lenguaje

La sección “México país de contrastes sociales de la explosión a la transición demográfica” (p. 122, LA, v II, s 14) ofrece una serie de datos relacionados con la fecundidad, el conocimiento y el uso de métodos anticonceptivos. De esta sección llama la atención la interpretación, pues atribuye el control de la natalidad a las mujeres al centrar los datos en el número de mujeres que usan anticonceptivos). Dado que no hace mención del papel de los hombres en el control de la natalidad, el texto contribuye a fortalecer el estereotipo masculino de dominación que delega en las mujeres las responsabilidades de la procreación.

Así también, la sección referida plantea que los estadounidenses buscan mejores condiciones de trabajo, igualdad de género y pugnan por su derecho a decidir sobre su cuerpo y el libre ejercicio de su sexualidad, pero omite referirse a la situación en México en este sentido.

El recuadro “En México vive actualmente la mayor generación de jóvenes de la historia del país: CONAPO” (p. 12, LA, v I, s 0) se complementa con una fotografía de la pluralidad de la juventud mexicana, pero no consigna los datos desagregados por sexo. En la p. 11 (LA, v II, s 13) el ejercicio “Aquí se construye un nuevo sistema político para los mexicanos” registra el número de escaños del Senado de la República de 1970 a 2003 desagregados por partido político, y omite hacer mención de la participación de las mujeres en la vida política del país; tal omisión refuerza la idea de que la política es asunto de hombres.

El cuadro “Por un México alfabetizado” (p. 129, LA, v II s 14) registra porcentajes de la población alfabetizada entre 1870 y 2005. Al no consignar los datos desagregados por sexo cancela la posibilidad de hacer un análisis que permita reflexionar sobre la desigualdad en la educación entre las mujeres, así como sus causas y consecuencias. Asimismo, en la p. 130 (LA, v II, s 14) en el cuadro sobre porcentajes de nivel de pobreza total en México (1968-1994) tampoco se registran los datos desagregados por sexo, lo cual impide apreciar las desigualdades económicas basadas en género. El no desagregar los datos por sexo también es una forma de sexismo que invisibiliza las necesidades específicas de las mujeres.

En la p. 173 (LA, v I, s 5) se aborda el tema de la modernización de los estudios y las ciencias, pero no se alude al papel de las mujeres en la educación y no se analiza la política de Estado que privilegiaba la educación de los varones. Esta omisión impide realizar una reflexión sobre las causas de la inequidad y la injusticia social a lo largo de la historia.

En el libro se detectaron varias oportunidades para cuestionar la invisibilidad de la participación de las mujeres en los procesos históricos. En tales casos convendría incluir reflexiones, ejercicios o preguntas orientadoras al alumnado vinculados con el género y la violencia hacia las mujeres. Es el caso, por ejemplo, del último de los objetivos del bloque 2, “Identificar las aportaciones de los grupos indígenas, españoles y africanos a la cultura de nuestro país y valorar aquellas que permanecen en la actualidad” (p. 291, LA, v I, s9) porque es un buen punto de partida para hablar de la diversidad y la pluralidad, sin embargo no se incluyeron textos o imágenes referentes al desarrollo del objetivo de estudio. Se recomienda que las preguntas planteadas (p. 167, LA, v I, s 5) a partir de un texto sobre fueros y privilegios se orienten hacia reflexionar en que no todas las personas, especialmente las mujeres, poseían derechos civiles y políticos.

Un aspecto importante identificado en el bloque 4 es la invisibilización de la participación de las mujeres en los procesos económicos. Es recomendable replantear ciertos aspectos relacionados con el desarrollo económico con el objetivo de inducir al alumnado a reflexionar sobre el incremento de la participación de las mujeres en actividades remuneradas o en ámbitos como la educación y el desarrollo. Así también conviene hacer énfasis en que la docencia ha sido una actividad delegada a las mujeres. No abordar estos temas desde una perspectiva de género conlleva un enfoque sexista.

La mayoría de las fuentes primarias y secundarias que se utilizan en el texto corresponden a autores hombres, lo cual es una forma de omisión de la perspectiva de las mujeres dentro de la construcción de contenidos del curso. Esta omisión fortalece un enfoque sexista en la elaboración los materiales.

Contenidos

Actividades, profesiones y oficios

La relación entre fuerza física y las labores productivas que dependen de ella están asociadas en los textos exclusivamente con la masculinidad, como la guerra, la minería, la agricultura, la exploración, la construcción, el comercio, la educación, la religión, etcétera.

Las secuencias que abordan la vida de los pueblos prehispánicos no hacen mención del lugar que ocupaban las mujeres en los distintos ámbitos de la organización social, como el comercio, la medicina y otras actividades fundamentales como la de intérprete que desempeñó doña Marina (Malinche). En el caso de no contar con fuentes que permitan documentar la vida de estas mujeres y sus ocupaciones, se sugiere plantear un ejercicio que induzca al alumnado a reflexionar e imaginar cómo era la vida de esas mujeres.

La línea del tiempo (pp. 20, 21 LA, v I, s 0) incorpora imágenes de hombres conquistadores, guerreros, exploradores y representantes políticos, sin registrar ningún aspecto de la participación activa de las mujeres en el periodo histórico a estudiar. En los textos se reafirma el significado de “los conquistadores españoles” como una representación de dominación hegemónica masculina (pp. 23, 41-44 LA, v I).

En la p. 269 (LA, v I, s 8) se observa una litografía que retrata a una mujer haciendo tortillas mientras un hombre le ofrece un vaso de pulque. En este sentido, de no mediar un contexto analítico en la secuencia, se reforzará el estereotipo de que la preparación de los alimentos es una actividad históricamente atribuida a las mujeres. La p. 289 (LA, v I, s 9) presenta otro ejemplo de las actividades domésticas que reafirman el proceso de naturalización de la pasividad y dependencia que se ha atribuido históricamente a las mujeres. En la p. 61 (LA, v I, s 2) se omite el papel indirecto

de las mujeres en la minería, sugiriendo que ésta fue una actividad exclusivamente masculina (ver también p. 142 LA, v I, s 4).

En la p. 144 (LA, v I, s 4) se afirma que la agricultura era una actividad productiva de fundamental en la Nueva España que acarrió fenómenos sociales determinantes, como las relaciones de explotación y dominación; sin embargo, no se cuestionan esas relaciones de dominación y explotación, mucho menos las condiciones de hombres y mujeres. Dos páginas adelante se describen los oficios y actividades que se desempeñaban en la Nueva España, pero con base en la información del texto no es posible determinar si las mujeres participaban o no en esas actividades. Todos los oficios de la época novohispana, así como el quehacer intelectual y artístico se enuncian en todos los casos con la forma del masculino universal.

La organización social novohispana (p. 113, LA, v I, s 3) expuesta es uno de los pocos casos en los que se menciona la participación de las mujeres en actividades económicas: vendedoras ambulantes y parteras. Esas mujeres suelen descender de los pueblos originarios, no se hace mención de mujeres pertenecientes a otros grupos sociales o raciales. Tal como está manejada la información, queda la percepción de que los esclavos de origen africano eran exclusivamente hombres. Tampoco se ofrece información sobre las actividades de las mujeres ibéricas, criollas o mestizas. Una reflexión acerca de cómo esa división social se puede traducir en los desafíos que el México moderno enfrenta en términos de igualdad, discriminación y clasismo.

Respecto a la época estudiada, algunas de las omisiones notorias de personajes femeninos son Juana de Asbaje, brillante científica, poeta, matemática, astrónoma, etcétera. Valdría la pena reflexionar qué circunstancias permitieron que en una sociedad como la novohispana surgiera una mujer de tales cualidades y qué dificultades enfrentó.

El texto de la p. 55 (LA, v I, s 2) aborda el proceso de evangelización, y sólo alude a las órdenes de frailes y no a las de monjas, como las Jerónimas. En general las referencias hacia las instituciones religiosas se enfocan en el control que tenían de los medios de producción y otros servicios, como sanidad y educación, pero no mencionan el papel que jugaron en la creación de un sistema de control social sobre los pueblos originarios, y cómo estos valores históricamente han negado la relevancia de la mujer dentro de la historia y otros ámbitos como la política, la economía, la vida social, etcétera.

La línea del tiempo (p. 96, LA, v II, s 13) registra los presidentes de México de 1970 a 2006. Nuevamente el enfoque refuerza que sólo los hombres pueden tener acceso a puestos de elección popular, al omitir la participación de mujeres gobernadoras y otros cargos importantes dentro de los diferentes gabinetes presidenciales. Estos textos tienen un fuerte mensaje sexista contrario a la equidad de género.

Personajes

Las alusiones a personajes de la historia, de la vida cultural y artística, al ámbito político, a los oficios y las ocupaciones productivas en su gran mayoría son personajes hombres. No existe una reflexión que ayude al alumnado a explorar causas y consecuencias de la tendencia a excluir a las mujeres de los diferentes periodos de la historia. Tampoco hay una postura respecto del enfoque de la historia basado en el control de los medios de producción, las armas, la política, las normas y las costumbres centrado en lo masculino, y cómo este enfoque genera machismo e impide a las mujeres participar de manera más protagónica en la vida nacional.

En su mayoría las mujeres, sus costumbres y tradiciones no aparecen en los textos. La omisión, deliberada o no, de éstas en la historia implica un enfoque de violencia simbólica. Ante la posible ausencia de evidencia histórica del rol de la mujer dentro de los registros históricos de la época,

valdría la pena plantear preguntas que fomenten en el alumnado la reflexión sobre su ausencia en la historia del periodo que corresponda. Del mismo modo, se recomienda estimular la imaginación sobre qué hacían las mujeres durante la época, cómo era su vida, cuáles eran sus actividades, cómo contribuyeron en la formación del periodo histórico que les correspondió vivir, etcétera.

En la redacción de los textos y en la exposición de los temas de estudio se menciona una lista de hombres a los que se refiere por su nombre propio, con lo cual se propicia la construcción de personalidades históricas; no ocurre de la misma manera con las figuras femeninas, pues pocas mujeres son reconocidas en las ilustraciones del libro, tal es el caso de doña Marina, algunas mujeres de la corte española, Corazón Aquino, algunas más aparecen al lado de sus esposos —la emperatriz Carlota y Carmen Romero Rubio—, el resto son personajes anónimos o representaciones alegóricas, como la Patria o la Nueva España.

Las mujeres tienen cierta presencia como personajes históricos en los recuadros, imágenes y pies de foto. Algunas excepciones se encuentran en la p. 151 (LA, v I, s 4), en la que se hace una breve mención de una teogonía indígena pame y una de sus representaciones “la diosa Cachum, madre del Sol”, la cita es relevante porque valora de manera positiva esta figura femenina significativa para un pueblo indígena. En este mismo orden de ideas se ubica a la Virgen de Guadalupe, otra figura de la teogonía colonial europea, que ha contribuido al desarrollo de la identidad nacional. El panteón de dioses prehispánicos, que se compone de numerosas representaciones femeninas y en el cual la dualidad femenino/masculino es un ingrediente fundamental de su cosmovisión, está totalmente ausente.

Dentro de la cosmovisión prehispánica existe un marcado énfasis en la figura femenina. Es conveniente buscar tales representaciones ya que no necesariamente están vinculadas con la vida bélica de los pueblos originarios y en cambio ofrecen una visión de su mundo religioso y su vida cotidiana. Se recomienda incorporar ejemplos textos e imágenes que aluden al papel de la mujer en

la vida social, productiva y religiosa del México prehispánico, con el fin de generar un enfoque de equidad de género desde la perspectiva histórica.

La Independencia de México se aborda en términos generales como un proceso histórico en el que participaron héroes y caudillos lucharon; nunca se menciona una mujer en esa etapa de la historia. Llama la atención la ausencia de personajes mujeres bien conocidos de la época del fin de la Colonia y del inicio del México independiente, como María Ignacia Rodríguez, “La Güera Rodríguez”, Leona Vicario y Josefa Ortiz.

El mapa conceptual sobre la composición de los grupos revolucionarios (LA, v II, s 10) no hace referencia al papel de las mujeres dentro de esos movimientos, contribuyendo así a fortalecer un enfoque masculino de la revolución mexicana. Durante el periodo pre y posrevolucionario continúa la tendencia de invisibilizar a las mujeres en actividades clave. Caudillos y revolucionarios, políticos y presidentes son el centro del análisis, se les asegura fama y gloria a los consabidos héroes de acuerdo con la versión oficial que favorece a la oligarquía patriarcal. En este caso se recomienda incluir a personajes femeninos locales y nacionales que habitualmente no tienen resonancia en las aulas, como Juana Belén Gutiérrez de Mendoza y Teresa Urrea, “la Santa de Cabora”, o ejemplos de mujeres notables que participaron en los movimientos de emancipación, escribieron agudas críticas al régimen porfirista y a favor de las mujeres, y pugnaron por el voto femenino.

Entre los escasos textos en los que la voz principal es una mujer (p. 229, LA, v I, s 7) se encuentra un fragmento de las cartas de la marquesa Calderón de la Barca sobre la Nueva España, en el que se percibe —como en pocas ocasiones a lo largo del texto— un papel protagónico de las mujeres en la historia. Otro ejemplo que aborda el protagonismo de las mujeres en la historia (p. 123, LA, v II, s

14) hace referencia al movimiento feminista estadounidense que pugnó por sus derechos sexuales y reproductivos y por la igualdad de género.

Indumentaria

Las imágenes están centradas básicamente en personajes históricos cuya indumentaria corresponde al periodo que vivieron. Se observan además recreaciones y reproducciones pictóricas que retratan la vida cotidiana.

En general no se reproducen estereotipos, más bien el vestuario refleja los valores de la época, así como las desigualdades sociales y raciales propias de cada periodo de estudio. Dado que el texto refiere frecuentemente a acontecimientos bélicos, se detectaron numerosas descripciones de indumentaria bélica (p. 37, LA, v I, s 1), como los atuendos de los guerreros águila y jaguar. Otro ejemplo similar está en la p. 166 (LA, v I, s 5), en donde se observa un uniforme naval del año 1748. El bloque 4 (LA, v II, s 13-15) centrado en la revolución está cargado de indumentaria revolucionaria con un fuerte enfoque bélico, donde las imágenes acentúan las demandas sociales y la desigualdad que generaron el movimiento armado. También destacan las ricas indumentarias de quienes ostentan el poder: monarquía, clero, burguesía, protagonistas de la historia (caudillos, presidentes, etcétera). La vestimenta juega un papel importante en la distinción de ocupaciones e instituciones: ejército, clero, minería, agricultura, artesanía y elaboración de enseres domésticos y textiles, preparación de alimentos, medicina, etcétera.

En el caso de la china poblana (p. 96, LA, v I, s 3), la referencia de pie de foto pone énfasis en las rutas comerciales de la época, el intercambio cultural con Asia y el origen de la vestimenta de la china poblana.

Es frecuente apreciar en las imágenes de mujeres que el análisis está centrado en sus vestidos y el rol que éstos juegan para acentuar estatus social y económico. Un buen ejemplo de ello es la imagen de la p. 216 (LA, v I, s 6) que ilustra las diferentes castas de la época novohispana, aunque también se puede interpretar como un estereotipo relacionado con la supuesta banalidad femenina. Otros ejemplos de personajes pertenecientes a diferentes clases sociales se encuentran las p. 228 (LA, v I, s 7) y 288-291 (LA, v I, s 9).

Otro aspecto importante de la indumentaria de los mexicanos contemporáneos es el énfasis en el respeto a los usos y costumbre de las comunidades de pueblos originarios y su relevancia como parte de la riqueza cultural de México. Asimismo llama la atención las vestimentas relacionadas con las festividades como carnavales, fiestas religiosas, fiestas patrias, etcétera. Se observan además varias caricaturas que muestran a mujeres con vestimentas estereotipadas.

Trabajo doméstico

No se menciona el lugar que el trabajo doméstico ocupó para la economía y reproducción de las sociedades, probablemente porque en la visión económica-histórica tradicional tampoco se valora; sin embargo, la dignificación histórica y económica es nodal en el impulso de sociedades equitativas. Ninguna de las actividades productivas y bélicas mencionadas en los periodos históricos hubiera sido posible sin las labores de cuidado y mantenimiento de las unidades domésticas desempeñadas en su mayoría por las mujeres.

En virtud de que en el texto las representaciones y menciones a personajes tanto históricos o anónimos corresponden a hombres, se detectaron muy pocas referencias a mujeres. En este sentido, cabe destacar que en dichas representaciones hay un número importante de mujeres realizando trabajo doméstico, lo cual lejos de darle un valor al trabajo doméstico, acentúa el rol inferior dentro de la historia de las mujeres, relegándolas y subordinándolas a las actividades de los

hombres. Por ejemplo, en la p. 151 (LA, v I, s 4) hay una breve mención sobre los quehaceres domésticos “las zonas de lavaderos estaban abiertas al público y las mujeres de la comunidad —principalmente indígenas— acudían con regularidad para hacer uso de las instalaciones”.

En los cinco bloques se omite el rol de las mujeres en las actividades productivas, en la guerra, la política, la minería, la agricultura, la industria, los servicios, etcétera. En esta lógica es difícil encontrar menciones o ilustraciones concretas relacionadas con las actividades domésticas y su división entre hombres y mujeres. Sin embargo, en la p. 289 (LA, v I, s 9) se observa el siguiente pie de foto: “En todos los grupos sociales se tenían las mismas ideas sobre la función de la mujer tanto en la familia como en la comunidad. De acuerdo con estas ideas, el género femenino debía dedicarse a las tareas domésticas. A pesar de que no era bien visto que las mujeres trabajaran fuera del hogar, se aceptaba en el caso de las viudas o solteras que lo necesitaba. Algunas se desempeñaban como criadas, costureras o maestras, actividades que se consideraban “propias de su sexo”.

El texto “De la puerta para adentro: el hogar también se transforma” (p. 67, LA, v II, s 12) se considera negativo al género ya que refuerza los estereotipos y roles asociados con las mujeres. Más adelante (p. 68, LA, v II, s 12) se hace mención de los logros de las mujeres en la vida social y económica, así como el incremento en las oportunidades de educación universitaria, sin embargo no se propicia una reflexión sobre cómo las mujeres pasaron de tener un rol basado en la vida hogareña a estos logros y cuáles fueron las causas y consecuencias de este importante cambio. En la misma página se lee en un recuadro: “Sabías que el otorgamiento del voto a la mujer fue en 1953”, pero dado que la información aparece como pie de foto se resta relevancia a la construcción de la democracia moderna en México.

El grabado de la p. 291 (LA, v I, s 9) muestra a hombres haciéndose cargo del cuidado de los niños. Estas imágenes contribuyen a desnaturalizar la idea de que tal actividad es responsabilidad de las mujeres.

Violencia

El texto “Entre guerras y guerreros” (p. 35, LA, v I, s 1) reafirma la relación entre el uso de la violencia y la masculinidad, reafirmando la idea de la participación activa de los hombres en las guerras y la pasividad y victimización de las mujeres. Tal afirmación persiste cuando se habla de los sacrificios humanos (p. 36, LA, v I, s 1). En la p. 231 (LA, v I, s 7) el texto “Problemas diplomáticos, colonización y modernización”, junto con las imágenes que le acompañan, contribuye a la asociación de los conceptos: hombres violencia, armas, masculinidad y guerra.

Al hablar de la creación de las encomiendas y de la implantación de un sistema de dominación indirecta (p. 54, LA, v I, s 2), el texto establece un vínculo entre dos facciones: los dominadores y los dominados; en ambas existen mujeres niñas, niños, sin embargo pareciera que esta relación se da entre dos grupos homogéneos de hombres (españoles e indígenas). Por otra parte, no se menciona la discriminación y la violencia que ejercía un grupo sobre otro, ni sus consecuencias culturales, se trata el tema como un hecho objetivo más de la historia. Junto a estos hechos violentos se soslayan nociones de justicia como la “reparación de daños”, que aunque no es un término históricamente aplicable, sí es una herramienta de análisis histórico.

La imagen de la p. 169 (LA, v I, s 0) expone claramente la violencia contra una mujer indígena a manos de un miembro del clero. En esta imagen se observa a otro personaje masculino que parece autorizar o aprobar el sometimiento de la mujer. Se recomienda eliminar esta figura del libro por su fuerte carga de violencia hacia las mujeres.

En el bloque 5 es frecuente observar una tendencia a acallar la diversidad de formas y costumbres, reproducir los estereotipos escudándose en términos gremiales. Esta tendencia no favorece la construcción de una cultura libre de violencia. Incluir estos aspectos en el texto y evitar el uso de estereotipos es una forma de fomentar el respeto, la tolerancia y la colaboración entre las personas.

Conclusiones y recomendaciones

Recomendación 1. Omisión de personajes históricos femeninos y representación de figuras femeninas

La omisión de figuras femeninas sin duda es la mayor debilidad del curso de Historia II de Telesecundaria. Esta omisión se puede clasificar de la siguiente forma:

- a) Personajes históricos relevantes dentro del texto general.
- b) Personajes históricos presentes en imágenes, sin referencia en los textos (Malinche, Carlota de Habsburgo, Carmen Romero Rubio, etcétera).

En general, y salvo pocas excepciones, la presencia femenina dentro de los materiales impresos se limita a referencias generales acerca de las mujeres, sin que existan personajes reales, ficticios o no históricos dentro del texto.

La presencia de mujeres se percibe únicamente mediante las imágenes históricas y de otro tipo. En este sentido, los personajes se pueden agrupar de la siguiente forma:

- a) Ilustraciones de personajes históricos con referencias específicas.
- b) Ilustraciones de personajes históricos mujeres sin referencia.
- c) Ilustraciones de mujeres en representaciones alegóricas (patria, progreso, artes).

- d) Ilustraciones de mujeres en parejas de genéricos.
- e) Ilustraciones de mujeres en colectivos exclusivamente de mujeres.
- f) Ilustraciones de mujeres en colectivos de hombres y mujeres.
- g) Ilustraciones de mujeres como personajes centrales.
- h) Ilustraciones de mujeres como personajes secundarios.

De acuerdo con lo anterior, es prioritario hacer una revisión analítica del texto para garantizar la incorporación de al menos una mujer en cada uno de los periodos históricos.

Se sugiere revisar el diseño de la serie a fin de propiciar un balance entre las imágenes de hombre y mujeres y darle un mayor contenido editorial con enfoque de género.

Se recomienda incrementar la cantidad de representaciones de personajes históricos femeninos, asegurando que tales protagonistas históricas sean fácilmente identificadas por el alumnado.

No se recomienda incluir representaciones alegóricas femeninas porque en la mayoría de los casos éstas exhiben a las mujeres reproduciendo estereotipos que no contribuyen a generar una cultura de igualdad, y con frecuencia refuerzan roles negativos asignados históricamente a las mujeres.

Muchas ilustraciones son reproducciones de pinturas de artistas que no necesariamente cuentan con un enfoque de género. El valor histórico y artístico de esas obras es innegable, sin embargo se sugiere evitar su uso cuando las representaciones no sean favorables a un enfoque de género.

Conviene que se incremente el número de representaciones de mujeres en parejas de genéricos o en colectivos mixtos cuidando que las ilustraciones no menoscaben a la mujer o las muestren en actitudes de subordinación frente a los hombres.

Siempre que sea posible será de gran ayuda para incrementar el valor de la participación de las mujeres en la historia presentarlas como protagonistas, ya sea de manera individual o en colectivos.

Nivel de prioridad: Alta

Recomendación 2. Violencia y enfoque bélico

Si bien el estudio de la historia involucra la mención de conflictos armados, el uso de la violencia y la guerra como una forma de dominación política y control de los bienes materiales, es recomendable tal mención siempre vaya acompañada por el análisis de las causas, consecuencias y otros aspectos de los procesos históricos. Se sugiere ayudar al alumnado a reflexionar sobre cómo podría evitarse el uso de la violencia y la guerra, a fin de crear conciencia del impacto negativo de los procesos bélicos en el progreso y en la construcción de relaciones igualitarias.

La violencia y el enfoque bélico en el curso son abordados exclusivamente dentro del contexto histórico, sin embargo, no es posible contribuir a la construcción de una cultura de que evite la violencia hacia las mujeres en un ambiente donde se naturaliza el uso de la violencia y la guerra como forma de dominio y control social. Desarticular el discurso histórico tradicional, ayudando al alumnado a reflexionar sobre formas positivas, sin duda contribuirá a disminuir el impacto psicológico de la violencia.

Nivel de prioridad: baja

Recomendación 3. Desagregación de datos por sexo

Uno de los recursos visuales más ampliamente usado dentro del curso es la inclusión de gráficas y datos estadísticos. Éste sin duda es un excelente recurso didáctico que ayuda al alumnado a reflexionar sobre diferentes temas a partir del análisis de cifras de diferente índole.

El bloque 5, en particular, opta por evitar el uso de personajes históricos y se enfoca más en el análisis de una serie de desafíos (en su mayoría de carácter social) de México en el contexto de la globalización. Estos datos son relevantes para poder analizar temas claves de desarrollo como educación, salud, empleo, oportunidades para la juventud, etcétera.

A fin de garantizar que un análisis de los datos demográficos, económicos, sociales, políticos, tenga un correcto enfoque de género, se sugiere presentarlos desagregados por sexo.

Nivel de prioridad: alta

Recomendación 4. Salud sexual y derechos reproductivos.

En el bloque 5 se abordan temas como la explosión demográfica (LA, v II, s 14), la fecundidad, la anticoncepción y el crecimiento mediante diferentes recursos didácticos, sin embargo al explicar los factores de las tasas de población, el texto enfatiza el rol de la mujer en las políticas de control de la natalidad.

Este enfoque no es sensible al género pues deposita en la mujer la responsabilidad de los mecanismos efectivos de control de la natalidad y liberando a los hombres de su responsabilidad. Un enfoque adecuado en relación con la salud sexual y a los derechos reproductivos, tendría que

enfatar elementos como placer, capacidad de toma de decisiones, libertad de elección y corresponsabilidad entre hombres y mujeres para planificar cantidad y periodicidad de hijos.

Nivel de prioridad: alta

Recomendación 5. Oportunidades para la reflexión.

De acuerdo con el marco normativo en el cual esta sustentado el curso de Historia II (Plan de estudios para secundaria) y en concordancia con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia se sugiere hacer una revisión de los contenidos temáticos y metodológicos para garantizar la inclusión de temas relacionados la eliminación de la violencia (en particular hacia las mujeres), la discriminación y de garantizar el enfoque de género.

Particularmente, se sugiere hacer una revisión de los ejercicios y tareas asignadas al alumnado, a fin de incorporar preguntas orientadoras (cuestionamiento estratégico) que contribuyan a cuestionar aspectos históricos donde se evidencia omisión o menoscabo a las mujeres. Asimismo se sugiere incorporar un cuestionamiento estratégico en temas relacionados con la violencia, la discriminación, la guerra y otras formas de dominio y control social, presentes en los acontecimientos históricos, pero contrarios a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El Libro para el maestro sugiere al personal docente una serie de actividades vinculadas con el Libro para el alumno, no obstante hay otra serie de indicaciones demasiado abiertas al criterio de la maestra o el maestro. En este sentido se recomienda explotar esos vacíos metodológicos para apoyar el proceso de facilitación en aras de maximizar la inclusión de temas relacionados con el género y la salud sexual.

Nivel de prioridad: alta

Recomendación 6.El masculino universal

Sin duda el uso del masculino universal es el recurso lingüístico que se utiliza con mayor frecuencia a lo largo del texto. Esto se hace particularmente evidente en los libros del maestro, en los que su uso predomina. El masculino universal representa un enorme desafío ya que su uso está totalmente naturalizado, y nos hemos familiarizado a tal grado con él que hemos dejado de advertir su significado. Incluso se lo ha aceptado como forma de construcción lingüística. Promover un uso del lenguaje con enfoque de género contribuirá a generar cambios sociales positivos.

El masculino universal fomenta y legitima la desigualdad, la discriminación y la violencia de género en la medida en que permite la reproducción de estereotipos y naturaliza los procesos de discriminación, segregación y discriminación; produce la impresión de que los textos están dirigidos a un lector hombre; la omisión sistemática de actividades y ocupaciones con lenguaje sensible a género; por ejemplo, rey, virrey, presidente, senador, juez, diputado, etcétera, sugiere que estos cargos pueden ser ocupados sólo por hombres.

Un lenguaje incluyente podría incorporar:

- a) Duplicación en el morfema de género (compañero o compañera, alumno y alumna, maestros y maestras).
- b) Expresiones en género neutro, por ejemplo: persona, ser humano, población, alumnado, personal docente, humanidad, pueblos originarios, burguesía, grupo étnico.
- c) Uso de nombres colectivos sin marca de género y uso de morfemas de género, por ejemplo, madres y padres; también es el caso para los gentilicios: españoles y españolas, mexicanos y mexicanas, etcétera. Se sugiere alternar el orden del masculino y el femenino en primer término.

- d) Nombrar carreras, cargos, oficios y otras actividades en lenguaje incluyente, sobre todo cuando existe morfema femenino o cuando predominan las mujeres: historiadora, maestra, doctoras, cocinera, campesinas, obreras, etcétera.

Nivel de prioridad: media

Recomendación 7. Fuentes primarias y secundarias

A lo largo del curso la referencia a fuentes primarias y secundarias complementarias es muy frecuente. Estas fuentes incluyen recursos bibliográficos de diferente índole, con énfasis en las referencias electrónicas. La mayoría de las fuentes primarias y secundarias sugeridas son de autores hombres. De igual forma, los textos que corresponden a fuentes primarias y secundarias dentro del texto mismo del curso, en su mayoría hacen referencia a autores hombres. Esta tendencia confirma la percepción de que la historia ha sido protagonizada y narrada principalmente desde un enfoque masculino (llama la atención que el curso ha sido desarrollado por un equipo conformado exclusivamente por mujeres).

Se sugiere la incorporación de una mayor gama de fuentes primarias y secundarias cuya autoría sea de mujeres, con lo cual se dará énfasis a la participación de éstas en la construcción de la Historia.

Nivel de prioridad: baja

Recomendación 8. Libro para el maestro

Los libros se redactaron con base en el uso exclusivo del masculino universal y, debido a su enfoque, no hay recomendación alguna sobre el enfoque de género. Se sugiere incorporar el uso de un lenguaje más incluyente de manera paulatina, de manera que las adecuaciones semánticas y lingüísticas sean factibles y realistas. Sin embargo, una acción que puede hacerse de manera

inmediata es cambiar el nombre de los libros a: Libro para el alumno y la alumna y a Libro para el maestro y la maestra.

Nivel de prioridad: alta

Recomendación 9. Ciudadanía

Un tema que puede vincularse con la materia de Educación Cívica es el tema de ciudadanía (sería muy importante analizarla y plantear preguntas sobre quiénes eran ciudadanos durante los diferentes periodos de la historia, qué derechos poseían, quiénes no lo eran y por qué razón, incluso sería recomendable proponer un ejercicio para comparar la época de estudio con el enfoque moderno de “ciudadanía”).

Nivel de prioridad: media

Trabajos citados

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Reforma DOF 28-01-2011), Diario Oficial de la Federación, (1 de febrero de 2007).

Instituto Nacional de las *Mujeres Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (2001-2006)*. México, D.F. enero 2002.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo Curricular. *Plan de Estudios para Educación Secundaria 2006*. México, D.F. Segunda edición 2008.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Unicef. "Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México". México: SEP/Unicef, 2009.

Francis, Becky. "The nature of gender". En Skelton, Christine, Francis, Becky y Smulyan, Lisa, eds. *The Sage Handbook of Gender and Education*. Londres: Sage, 2006: 7-17.

Goffman, Erving (1963). *Estigma: la Identidad Deteriorada*. Ed. Amorruti, Buenos Aires, 2003.

Lamas, Martha. *La perspectiva de Género. La Tarea, No.8*

Leñero, Martha (2010). Tercera llamada: orientaciones de género para la vida cotidiana. PUEG, México, D.F.

Parker, Richard y Aggleton, Petter. (2002). *Estigma y Discriminación: un marco conceptual y agenda para la acción*. Population Council. Washington, DC, USA.

Scott, Joan W. (1996). *El Género: una categoría útil para el análisis histórico*. En *La Construcción cultural de la diferencia cultural* (Lamas, Martha; compiladora). PUEG, México, D.F., 2000.

III. FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II

Formación Cívica y Ética II

Evaladoras: Araceli González Sánchez y Sylvia Solís López

Supervisor: Gerardo Mejía Núñez

Introducción

El objetivo de este informe intermedio de género es evaluar en qué medida los libros de texto gratuitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética II de tercer grado de Telesecundaria contienen o no elementos que favorecen, fomentan o justifican la violencia contra las mujeres y las niñas, y si de alguna manera el proceso pedagógico que desarrollan los materiales conlleva algún tipo de violencia de género, así como la inequidad y discriminación (explícita o implícita) que puede generarla. De igual forma se busca identificar la existencia de contenidos que ayuden a prevenir y erradicar estereotipos de género y prácticas de violencia hacia las mujeres y niñas, y que generen nuevas prácticas y relaciones entre el personal docente y los estudiantes.

Este análisis con perspectiva de género tiene como marco, por una parte, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en lo referente a prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Por otra, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, que respecto de la Igualdad de Oportunidades en su apartado 3.5, Igualdad entre mujeres y hombres, señala como uno de sus objetivos específicos: “Desarrollar actividades de difusión y divulgación sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, promoviendo la eliminación de estereotipos establecidos en función del género”.

Para este análisis de género es importante que, en el marco de la mencionada ley y el PND, la Secretaría de Educación Pública apunte en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012 —que rige sus actividades— como objetivo prioritario “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a

través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”, y particularmente que en la Educación Básica se deberá “articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género [...] entre los principales”.

Respecto al marco específico de Telesecundaria, el Plan de Estudios para Educación Secundaria y su reforma del 2006 establece como prioridad la incorporación de temas que se aborden en más de una asignatura, es decir, la transversalización del conocimiento, favoreciendo la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas y la identificación de compromisos con el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural.

A su vez, el Plan de Estudios para Educación Secundaria identifica particularmente tres contenidos transversales que deben abordarse con diferente énfasis en distintas asignaturas, los cuales deben contribuir a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los estudiantes reconozcan compromisos y responsabilidades con su persona y su comunidad. Dichos campos son la educación ambiental, la formación en valores y la educación sexual y equidad de género.

Para este análisis es de particular interés que el plan de estudios incorpore el campo de educación sexual y equidad de género en sus contenidos, de manera transversal en los materiales impresos, puesto que una formación cívica y ética que aborde estos temas como elementos prioritarios permitirá un engarce con temas como desarrollo personal, participación en la comunidad, democracia, participación ciudadana, transparencia, etcétera. Así, esta evaluación toma especialmente en cuenta que entre los objetivos específicos de la asignatura de Formación Cívica y Ética se espera que los estudiantes:

Construyan una imagen positiva de sí mismos: de sus características, historia, intereses, potencialidades y capacidades; se reconozcan como personas dignas y autónomas; aseguren el disfrute y cuidado de su persona; tomen decisiones responsables y fortalezcan su integridad y su bienestar afectivo, y analicen las condiciones y alternativas de la vida actual para identificar posibilidades futuras en el corto, mediano y largo plazos.

Desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas; respeten los compromisos adquiridos consigo mismos y con los demás; valoren su participación en asuntos de interés personal y colectivo para la vida democrática; y resuelvan conflictos de manera no violenta, a través del diálogo y el establecimiento de acuerdos.

Metodología

La asignatura de Formación Cívica y Ética se imparte en los grados segundo y tercero, de acuerdo al Plan de Estudios para Educación Secundaria. Se estructura en cinco bloques y quince secuencias, tres por cada bloque. Para efectos de este análisis de género se evaluarán los libros correspondientes al tercer grado de los libros para el alumno y libros para el maestro divididos en dos volúmenes cada uno.

Los materiales impresos de esta asignatura son un conjunto que espera ser un texto articulador de recursos múltiples y que se apoyan en otros materiales que se integran de manera gradual en la realización de las actividades propuestas en los bloques y secuencias en que se dividen. Debe señalarse que los libros para el maestro contienen una réplica de los contenidos de los libros para el alumno, pero con recomendaciones y sugerencias para el trabajo en el aula, así como pequeñas guías para orientar el debate en clase y la vinculación con lecciones anteriores o de otras materias.

Los temas que se tratan a lo largo de ambos volúmenes están en concordancia con los objetivos específicos de la asignatura y sus contenidos programáticos pretenden articular los tres campos transversales mencionados con anterioridad.

Los temas que integran los bloques por grado son:

Formación Cívica y Ética I (segundo grado):

Bloque 1. La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal

Bloque 2. Los adolescentes y sus contextos de convivencia

Bloque 3. La dimensión cívica y ética de la convivencia

Bloque 4. Principios y valores de la democracia

Bloque 5. Hacia la identificación de compromisos éticos

Formación Cívica y Ética II (tercer grado):

Bloque 1. Los retos del desarrollo personal y social

Bloque 2. Pensar, decidir y actuar para el futuro

Bloque 3. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática

Bloque 4. Participación y ciudadanía democrática

Bloque 5. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa

Para este análisis intermedio de género se utilizó un instrumento cualitativo que señala tres categorías centrales que sirven de guía para una revisión extensa y minuciosa de los contenidos programáticos, imágenes y textos en relación a la presencia (explícita o implícita) de violencia contra las mujeres pero centrándose también en la transversalización a lo largo del material impreso del campo de la educación sexual y equidad de género, pues estos temas se consideran fundamentales para erradicar los estereotipos y las prácticas inequitativas hacia las mujeres.

Análisis

1. El impacto de la imagen

Respecto de las imágenes se detectó que, en conjunto y sutilmente, existe una política de género equitativa y no discriminatoria en las narrativas visuales. Sin embargo, nos referimos esto ocurre “sutilmente” porque aunque no existen imágenes que abiertamente promuevan la discriminación y la desigualdad entre mujeres y hombres, los estereotipos de género y la discriminación están presentes.

Lo anterior se debe a que no basta con la representación equitativa de mujeres y hombres en términos numéricos, sino que es necesario representar la diversidad existente de mujeres y hombres, así como la diversidad de sus quehaceres, tanto los que desempeñan actualmente como

los que se espera realicen como parte del cambio social en los roles tradicionales de género. En este sentido, conviene incluir ilustraciones de más mujeres trabajadoras fuera del espacio doméstico, no sólo maestras, desempeñando labores que no son típicas de su sexo, y más hombres involucrados en las tareas del cuidado del hogar y la crianza de los hijos, así como haciendo trabajos remunerados que no son típicos de los hombres, con el fin de reforzar la ruptura con las prescripciones genéricas.

En lo general en el volumen I se observa correspondencia entre el discurso visual y los contenidos de texto, sin embargo hay casos que consideramos pertinente comentar.

En la ilustración de la p. 11 (LA, v I, s 0) dialogan una alumna y un alumno, no obstante en el recuadro de preguntas e instrucciones ella no está incluida como parte de la situación representada. En este sentido, se sugiere incluirla y llamarla por su nombre, como en el caso de los otros dos alumnos mencionados. Se puede incluso formular una pregunta de la siguiente manera: “¿Qué dirías si tú estuvieras en el lugar de Araceli?”, para promover que el alumnado se coloque imaginariamente en los zapatos tanto de un alumno como de una alumna.

En cuanto a la pirámide de necesidades básicas de la página 32 (LA, v I, s 1), correspondiente a la autorrealización, se encuentra el dibujo de un hombre. Es conveniente incluir también la imagen de una mujer, de modo que ambas personas puedan asociarse simbólicamente con el concepto de realización personal. Lo anterior puede contribuir a la percepción de mujeres y hombres iguales en dignidad, necesidades y derechos.

De manera similar al caso anterior, en la ilustración de la p. 43 (LA, v I, s 1) se aprecian dos jóvenes subiendo por una escalera para mostrar cómo las personas comparten necesidades y pueden ayudarse mutuamente. Es posible pensar en incluir a personajes femeninos, de modo que la idea de los retos parecidos, las carencias compartidas y la ayuda mutua sea más incluyente.

Respecto de los estereotipos y las actividades representadas por mujeres y por hombres, resalta positivamente la ruptura de roles tradicionales en la ilustración que da inicio al Bloque 1 (pp. 20-21,

LA, v I), en donde se observa a un hombre usando mandil y con utensilios de cocina en las manos, mientras que una mujer está representada con casco y herramientas.

En el mismo sentido resultan positivas las siguientes imágenes: la fotografía que expone a un alumno barriendo el salón de clases (p. 97, LA, v I, s 4); la ilustración que retrata a un papá barriendo mientras una mamá (se infieren los personajes) está lavando los trastes (p. 98, LA, v I, s 4); la ilustración en que una mujer defiende su derecho a estar presente y opinar en la reunión del Cabildo (p. 191, LA, v I, s 8); por último, la fotografía en la que un señor y su hijo (se infieren los personajes) están desgranando maíz (p. 202, LA, v I, s 9).

Pese al esfuerzo por incluir imágenes que no reflejen estereotipos de género, hay una cantidad importante de ellas en las que se detectan elementos que permiten la identificación de estos estereotipos; evidentemente reflejan una realidad social, pero es recomendable que se seleccionen otras fotografías y otras expresiones gráficas en las que los espacios de acción de las mujeres y los hombres se vinculen más y reflejen otras dinámicas de convivencia.

Por otra parte, aunque de manera positiva una de las ilustraciones de la p. 190 (LA, v I, s 8) promueve la reflexión sobre la discriminación basada en el color de la piel, las dos ilustraciones en conjunto refuerzan el estereotipo de las mujeres preocupadas por su aspecto físico, mientras los hombres se interesan por la participación comunitaria.

Finalmente, en el *Libro para el maestro* resulta interesante la presencia de una a lo largo de la sección “Cinco sugerencias para enseñar en la Telesecundaria” y que se repite como ícono un par de veces (pp. 22-31, LA, v I, Introducción). Sería altamente deseable que esta iconografía que da relevancia a la presencia de las maestras en las aulas estuviera igualmente acompañada por un lenguaje que incluyera a las docentes de manera explícita.

Las imágenes del volumen II están absolutamente contextualizadas, no sólo en cuanto a la temática sino a los roles de género, pues en su mayoría representan espacios y actividades de la cotidianidad mexicana. Pese a que las Telesecundarias se ubican en su mayoría en comunidades pequeñas y rurales, buena parte de imágenes se refieren a espacios urbanos.

Es notable el esfuerzo realizado para visibilizar la participación de las mujeres en diferentes ámbitos como en la investigación (p. 95, LA, v II, s 13), en un ambiente escolar (pp. 119, 126, 129, 134, ss, LA, v II, s 14), en el ejercicio de actividades y profesiones como el de camarógrafa (pp. 144 y 147, LA, v II, s 15) y programadora de radio (p. 141, LA, v II, s 15). Estas representaciones son de suma importancia, ya que señalan el hecho de que las mujeres cuentan con las capacidades y aptitudes para desarrollarse en el campo que deseen. Incluso aquellas imágenes que presentan el binomio mujeres-medios de comunicación reconocen el liderazgo de las mujeres como transmisoras de información y como lideresas de opinión. Estos ejemplos ayudan a las alumnas y alumnos a reconocer y asumir la participación de las mujeres en todas las actividades sin importar si provienen de medios rurales o urbanos, si son jóvenes o adultas, etcétera, pues hacen hincapié en la contribución del trabajo de las mujeres a la sociedad.³⁴

También se muestran en conjunto las imágenes de una obrera cosiendo y una ama de casa, un albañil y un soldador; respecto a ellas se explica que los medios de comunicación transmiten mensajes en los que se reflejan los papeles que tradicionalmente son asignados a hombres y mujeres (p. 106, LA, v II, s 13). En este ejercicio se sugiere al docente ampliar la discusión, pues las imágenes son reproducciones de los medios de comunicación y afectan o influyen en las formas de ver a las otras y los otros, así como también afecta la forma en que se ve —a sí misma— cada persona. En esta misma lógica se encuentra un ejercicio en el que las y los alumnos tienen que reproducir sus prejuicios y estereotipos mediante la asignación de papeles de una telenovela según las características físicas de las fotografías que se les presentan (p. 105, LA, v II, s 13). En ambos casos la dirección docente es crucial para centrar la discusión en cómo los prejuicios son aprendidos y pueden devenir en actos de discriminación y violencia.

³⁴ En este sentido, los ejemplos mencionados constituyen una forma muy sencilla para dar a conocer (de forma indirecta) uno de los aspectos contenido en el “Principio de Liderazgo y compromiso comunitarios” establecido en los *Principios para el empoderamiento de la mujer. La igualdad es buen negocio*, Iniciativa conjunta de UNIFEM y del Pacto Mundial de la ONU, el cual exige la promoción y el reconocimiento del liderazgo femenino y su contribución en sus comunidades; más información en: http://www.unglobalcompact.org/docs/issues_doc/human_rights/WEPs/WEPS_SPA.pdf

Un buen ejercicio para que las alumnas y alumnos reflexionen sobre la reproducción de estereotipos de género y consumo se encuentra en la sesión 119 (p. 99, LA, v II, s 13). Se utilizan reproducciones de publicidad y la manera en que se manipulan dichas imágenes, las actividades que se sugiere realizar intentan reflexionar sobre cómo la publicidad dicta formas actuar, ser o consumir; entendiendo que la publicidad presenta imágenes ficticias, y que las exigencias que imponen pueden producir frustración en quienes aspirar —y no pueden— reproducir la vida, cuerpos, actitudes exaltadas en ella. Asimismo puede desembocar en actos de discriminación entre quienes no se acercan o no consumen cuanto la publicidad dicta.

2. Lenguaje y sexismo

El balance general de los libros de la asignatura, del alumnado y del cuerpo docente, indica que predomina el uso del masculino universal, lo que por consecuencia invisibiliza la participación y experiencia de profesoras y alumnas. Esta omisión en el lenguaje es un problema cultural y no resulta fácil de sustituirse, puesto que el uso del masculino universal está arraigado en las leyes, códigos, etcétera, de México. No es de extrañar que se hable de los derechos del *consumidor* o que *el ciudadano o los ciudadanos tienen derecho a...*

De este modo, el *Libro para el maestro* alude en el título mismo a un masculino universal que ignora la participación de las mujeres en los cuerpos docentes y que alimenta el imaginario del “harén pedagógico” (Stephan, 1989, y Santos Guerra, 2000), en el que son los profesores quienes tienen mayor presencia simbólica o quienes suelen ocupar los cargos de dirección en las instituciones educativas. Conviene entonces preguntarse qué tan identificadas pueden sentirse las profesoras con un libro que no está dirigido, ni expresa ni figurativamente, también a ellas.

De igual forma, en el *Libro para el maestro* se hace referencia al *Libro para el alumno* y prácticamente la totalidad de las instrucciones al cuerpo docente que hacen referencia al alumnado están escritas en masculino universal, invisibilizando de facto a las alumnas. Así también estas instrucciones pasan por alto la necesidad de alentar de manera específica a las alumnas a participar en actividades que les representen alguna dificultad particular debido a la socialización tradicional de

las mujeres, tales como organizar y dirigir un equipo, tomar decisiones, hablar en público, disentir, debatir y argumentar. En esa misma lógica, en los volúmenes para el alumnado el masculino universal se utiliza para designar al profesorado, para dar instrucciones a alumnas y alumnos y para referirse a terceras personas a lo largo de los contenidos del libro en los fragmentos narrativos y los cuadros de texto.

Se aconsejable tener cuidado con otras formas de enunciación que, aunque pretenden no referirse a un sujeto generizado, pueden de hecho actuar en sentido contrario al que se pretende invisibilizando la situación concreta de las mujeres. En muchos casos es preferible referirse explícitamente a las alumnas para poner de manifiesto o hacer evidente las dificultades que éstas pueden enfrentar para realizar ciertas actividades, tener acceso a ciertos espacios, el aprendizaje de los contenidos o la constante invitación a realizar reflexiones personales. Esta tendencia a neutralizar el género o invisibilizar a las profesoras y alumnas puede generar falta de identificación con el libro correspondiente, pero no sólo en las instrucciones, sino también en el contenido temático y en los propósitos pedagógicos.

Para puntualizar algunos ejemplos, señalaremos que en los casos en que el *Libro para el maestro* le habla directamente al docente, lo hace asumiendo que éste es un profesor y no una profesora, por ejemplo: “le recomendamos ser muy respetuoso” (p. 126, LM, v I, s 4); “usted mismo lea el texto”, “lo invitamos a utilizar cualquiera de estas propuestas” (p. 185, LM, v I, s 6); o “cómo puede mejorar su desempeño como profesor de la asignatura” (p. 187, LM, v I, s 6), en vez de: “le recomendamos tratar el tema con respeto”, “usted lea el texto”, “utilice cualquiera de estas propuestas” o “cómo puede mejorar su desempeño como docente de la asignatura”. Asimismo, cuando el libro alude al docente en tercera persona, también lo hace como si de un profesor se tratara: “en igual número de estudiantes más el profesor” (p. 140, LM, v I, s 4).

Sin embargo, más adelante en esta misma página (p. 140, LM, v I, s 4) se incluyen más parejas de genéricos para referirse a alumnas y alumnos que en otras secciones, lo cual responde probablemente a que en el trascurso de la secuencia se desarrolla la historia de Regina, un personaje femenino, y el uso de parejas de genéricos se utilice para promover la identificación activa de las alumnas con la historia. Esto demuestra que es posible y por lo tanto deseable que este

lenguaje explícitamente inclusivo sea utilizado a lo largo del *Libro para el maestro* y del libro para alumnas y alumnos.

Es significativo señalar dos ejemplos muy positivos de enunciación equitativa hallados en el libro para el alumnado. Primero, en un texto originalmente escrito por Alfonso Reyes (p. 58, LA, v I, s 2) se introdujeron corchetes para enfatizar que la igualdad ante el Derecho es una conquista tanto del hombre como de la mujer, lo cual incluye y visibiliza a las mujeres, de modo que el texto se lee de la siguiente manera: “La igualdad ante el Derecho es una de las más nobles conquistas del hombre [y la mujer]. El que comete una falta o un delito debe sufrir igual pena, sea débil o poderoso, pobre o rico.” En segundo lugar, en el recuadro donde se señala la tarea de la sesión (p. 75, LA, v I, s 3) se pregunta quién es el presidente o la presidenta de la comisión de derecho humanos estatal, haciendo ver que estos cargos también son o pueden ser ocupados por mujeres.

Si bien en el volumen II si bien las instrucciones para alumnas y alumnos suelen expresarse en segunda persona del singular y segunda del plural evitando referirse a sujetos generizados, en algunas ocasiones esta forma de enunciación desaparece y comienza a utilizarse el masculino universal.

En el mismo volumen cabe resaltar la enunciación del problema de hostigamiento y amenaza contra estudiantes homosexuales de secundaria (p. 153, LA, v II, s 15). Aparece de forma mínima dentro de la página como parte de un ejercicio que pretende la difusión e impacto de varios temas, entre ellos, éste. Es a partir de ello que se invita a informarse, reflexionar trabajar y difundir la problemática desde diferentes ángulos para que tenga verdadero impacto tanto personal como colectivo. Así, el ejercicio ofrece la posibilidad de reflexionar temas como la discriminación, la intolerancia, la ignorancia a cerca de la diversidad sexual, la reproducción de estereotipos, etcétera.

Es de suma importancia que los temas de acoso y de discriminación por preferencias sexuales se expongan, pues forman parte de la cotidianidad y no sólo en el nivel educativo que muestra el ejemplo. Se sugiere que esta realidad sea expuesta continuamente a través de más ejemplos y actividades que fomenten la reflexión en temas como la democracia, los medios de comunicación o la publicidad, y no sólo en pequeños recuadros. Además, conviene que esto forme parte de una

actividad (que bien podría enlazarse al tema de los estereotipos) donde la profesora o profesor pueda entablar una discusión más profunda a cerca del porqué se discrimina/violenta por cuestión de preferencias sexuales.

Otro ejemplo útil para discutir estos temas aparece en una nota sobre un funcionario (hombre) que evita se divulgue la información sobre un curso de sexualidad (p. 164, LA, v II, s 15). Además de mostrar que la censura se lleva a cabo en México y que puede realizarse de forma arbitraria, el ejemplo da la pauta para inferir que los temas concernientes al ámbito sexual no son aceptados ni vistos con naturalidad por todas las personas. Por ello, y por todo lo que provoca la censura y negación de la sexualidad, convendría promover una discusión en torno al porqué estos temas no quieren ser aceptados ni difundidos, pese a que es un aspecto inherente a las mujeres y los hombres.

3. Los contenidos

El aspecto más positivo de ambos libros es su orientación hacia el reconocimiento de las capacidades y potencialidades de las personas, tanto en el ámbito individual como en el social, así como la constante reflexión personal, la asertividad y el reconocimiento explícito de la diversidad de experiencias y opiniones. De esta manera, tanto los temas del curso como las actividades orientadas al proceso formativo podrían permitir una explicitación de las desigualdades sociales entre mujeres y hombres, introducir la discusión sobre la igualdad de derechos y oportunidades, abordar la necesidad de reducir las brechas existentes entre los sexos y promover una participación más equitativa entre alumnas y alumnos, tanto en la institución educativa como en otros ámbitos de sus vidas.

En este orden de ideas, la sección “La organización pedagógica en el aula” (p. 5, LM, v I, Introducción) representa una importante oportunidad para plantear a los docentes la necesidad de promover de manera igualitaria y equitativa la participación de alumnas y alumnos.

Por su parte, en la sección “El papel del docente en el modelo renovado” (p. 6, LM, v I, Introducción) se señala que el modelo pedagógico de Telesecundaria se propone ampliar las prácticas docentes y, la tercera viñeta, se refiere a la integración de las participaciones de los alumnos “para concluir, cuestionar y construir andamiajes, a fin de que estos transiten hacia entendimientos más profundos”. Este objetivo resulta particularmente propicio para alentar en las alumnas y los alumnos la desnaturalización de las desigualdades entre mujeres y hombres.

En cuanto a “El papel del docente en el modelo renovado” (p. 12, LM, v I, Introducción), se dice que el reto es “acompañar a los alumnos y las alumnas a construir su propia visión ética del mundo, tomando en cuenta principios fundamentales como los derivados de los derechos humanos y la democracia”. Esta afirmación marca la pauta para señalar que los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres son un eje transversal de los derechos humanos y de la democracia, por lo que deben estar presentes implícita y explícitamente en el proceso formativo, tanto en los contenidos como en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el apartado “Las competencias cívicas y éticas” (p. 14, LM, v I, Introducción) es un marco propicio para integrar reflexiones relacionadas con la igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres. Por ejemplo, en el punto 3, “Respeto y valoración de la diversidad”, se describe la diversidad de identidades de género y sexuales, así como la necesidad de su reconocimiento y pleno respeto; o bien, en el punto 5, “Manejo y resolución de conflictos”, se señala que de manera tradicional los roles de género indican que las mujeres no deben disentir ni argumentar sus desacuerdos, mientras que se espera que los hombres diriman sus conflictos a través de la violencia, y que por tanto, este curso es una oportunidad para que alumnas y alumnos aprendan a ser asertivos y a romper con dichas prescripciones de género.

Asimismo, las sugerencias para la enseñanza 1 y 3, “Crear un ambiente de confianza” y “Fomentar la interacción en el aula” (pp. 24 y 25, LM, v I, Introducción), pueden ser pautas propicias para promover la igualdad, la equidad y la no discriminación entre alumnas y alumnos, así como fomentar que tanto ellas como ellos experimenten modos de participación diferentes a los roles de género establecidos. Por ejemplo, promover que las alumnas coordinen equipos de trabajo y tomen la palabra para presentar sus resultados frente al grupo o fomentar que los alumnos hablen de cómo

se sienten (expresen emociones y sentimientos) frente a determinadas situaciones o circunstancias que son planteadas en el libro.

En el mismo sentido que el inciso anterior, las “Pistas didácticas” (pp. 34-37, LM, v I, Introducción) son un espacio oportuno para explicitar que los roles tradicionales de género prescriben, permiten y prohíben determinadas actitudes a mujeres, diferentes de las que son prescritas, permitidas y prohibidas a los hombre, por lo que es necesario promover que alumnas y alumnos puedan romper con esos roles de género.

Por ejemplo, en la p. 83 (LM, v II, s 2), en el primero de los recuadros del lado inferior izquierdo, se hace énfasis en que la profesora o profesor debe invitar a participar a alumnos y alumnas que hablan poco en el grupo. Es deseable que este tipo de sugerencias sean constantes a lo largo del libro y que se integren otras que propicien la participación igualitaria, equitativa y no discriminatoria de alumnas y alumnos en todo el proceso formativo.

Para concluir este apartado sobre el *Libro para el maestro*, vale citar otro ejemplo positivo de cómo integrar la equidad de género de manera explícita al proceso formativo. En la p. 162 (LM, v I, s 6) se sugiere a la profesora o profesor que el tema del ejercicio de la sexualidad es una pauta para hablar de la equidad de género; asimismo se recomienda invitar a los alumnos a mostrarse empáticos y ponerse en los zapatos de las alumnas. Bajo esta premisa, se propone que en la p. 128 (LA, v I, s 6) del libro de texto la segunda viñeta se modifique para que diga lo siguiente: “Si se encontraran en una situación similar, ¿qué le dirían a su hermano o a su hermana?”. Es deseable que este tipo de sugerencias para la enseñanza se repitan a lo largo del libro.

En el volumen I del *Libro para el alumno*, se observan también algunas oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre la equidad de género. Es el caso del recuadro de las pp. 24 y 25 (LA, v I, s 1), en que los incisos 2 y 7 son oportunidades para reflexionar por qué las mujeres representan 70% de la población que vive en pobreza; para señalar que la equidad de género es una aspiración

democrática y una tendencia mundial³⁵ y para pensar qué otros logros son necesarios para alcanzar la equidad entre sexos, además del acceso a la educación y a la salud pública.

En el volumen I una oportunidad para introducir la reflexión sobre las desigualdades entre hombres y mujeres se presenta dentro del cuadro de la p. 27 (LA, v I, s 1), referente a las tecnologías de la información y comunicación. Es importante señalar que se presentan estadísticas desagregadas por sexo, lo cual se repite en otras partes del libro, que permiten visibilizar las diferencias en cuanto al acceso a las TIC o la distribución poblacional (p. 59, LA, v I, s 2). La sesión posibilita cuestionarse por qué hay más hombres que mujeres que saben usar los videojuegos, los reproductores de discos compactos o las computadoras, o por qué más hombres que mujeres tienen estos equipos y aparatos. En este sentido, el tema puede servir para cuestionar los conocimientos y las capacidades tradicionalmente atribuidas a mujeres y hombres, así como para señalar que tanto ellas como ellos tienen habilidades y capacidades que pueden ser desarrolladas para saber utilizar distintos tipos de tecnologías e igual derecho a poseerlas.

Otro momento del texto en el que se puede hacer referencia puntual a las desigualdades sociales entre mujeres y hombres es el primer párrafo de la página 198, en el que se menciona que la diversidad no sólo está relacionada con diferentes expresiones culturales, sino también, con “condiciones económicas, políticas o culturales que generan desequilibrios entre los distintos grupos sociales” y en el que puede explicitarse que también las diferencias sexuales entre hombres y mujeres se han utilizado para justificar el desequilibrio social, económico, político y cultural entre ellas y ellos; como se problematiza al señalar que “Lo mismo sucede con el deterioro del medio ambiente, la discriminación por género o la exclusión y la violencia hacia quienes pertenecen a una cultura diferente” (p. 218, LA, v I, s 9).

El uso del lenguaje en las técnicas y ejercicios no especifica la participación de las mujeres; de hecho, ésta se infiere o visibiliza sólo a través de las alusiones al trabajo en equipo. Es favorable que se fomente el trabajo colectivo, entendiendo que la o el docente pidan a que los grupos de trabajo

³⁵ El inciso 7 dice: “Equidad de género. Éste no es un problema exclusivo de los países pobres”. Se sugiere cambiar la redacción de la siguiente manera: “Equidad de género. La inequidad entre mujeres y hombres no es un problema exclusivo de los países pobres”.

sean mixtos; por lo mismo se sugiere suprimir expresiones como *el representante pase al pizarrón* o *el voluntario lee las conclusiones*, pues la representación se torna androcéntrica, cuando lo deseable es que se motive a las alumnas a pasar al pizarrón o leer en público o en voz alta.

Es importante que se aluda a las mujeres como agentes importantes para el desarrollo de nuestra historia, mas aun cuando son poco reconocidas (p. 75, LA, v II, s 12), pero también deben multiplicarse ejemplos como en la p. 61 (LA, v II, s 12), en donde se representa la actividad cívica de las mujeres en espacios públicos y privados, ocupadas no sólo por ejercer sus derechos y obligaciones, sino que además buscan transmitir esta información. Con estos ejemplos se amplía la gama de lugares y contextos en los que se ejerce la participación ciudadana de las mujeres enfatizando que lo hacen de forma responsable e informada. De esta manera, las y los estudiantes pueden entender que la participación cívica de las mujeres no sólo adquiere importancia en tanto que se coloca en las páginas de la Historia o cuando aparece en las noticias; sino que está presente todos los días y en distintas formas.

3.1 Actividades, profesiones, oficios

La tendencia general en el libro de texto es la reproducción sutil de estereotipos tradicionales en actividades, profesiones, oficios, cargos y ocupaciones que desempeñan los hombres y las mujeres de manera diferenciada. Por ejemplo, las mujeres son representadas como madres, maestras, enfermeras o realizando actividades domésticas como barrer, mientras que los hombres son representados relacionándose con otros hombres en espacios abiertos, de participación política o de convivencia social. En lo general, con ciertas excepciones, puede afirmarse que no se desnaturalizan las funciones típicamente adjudicadas a hombres o mujeres ni se diversifica el rango de actividades de unas ni de otros (fotografías de la p. 124, LA, v I, s 5).

Gráficamente se observa una tímida influencia en la representación equitativa de jóvenes mujeres y hombres, mientras que la representación de personas adultas, hombres y mujeres, continúa adscrita a los roles tradicionales. Es decir, no se percibe coherencia en la ruptura de los roles tradicionales

que se proponen para las jóvenes respecto de los roles asignados, tanto en texto como en imágenes, a las mujeres adultas.

A excepción de la imagen ya descrita de las pp. 20-21 (LA, v I, s I), prácticamente no hay personajes que incursionen en actividades transgresoras de los esquemas y prejuicios de género. En contraste, la única imagen de una mujer participando activamente en un evento comunitario (p.57, LA, v I, s 2) está acompañada de un texto que construye una perspectiva negativa al respecto.

En cuanto a la cooperación entre mujeres y hombres, las imágenes aluden más a la relación de convivencia cotidiana y ocasionalmente de trabajo de equipo entre estudiantes, que a la relación de colaboración entre personas adultas, hombres y mujeres (señalamos como ejemplo de las esferas separadas las imágenes p. 57, 85 y 100, LA, v I).

En el mismo sentido, aunque se reconoce de manera implícita la participación política comunitaria de las mujeres en la nota periodística “México: Mujeres mixes ocupan cargos políticos de sus hombres” (p. 177, LA, v I, s 8), el modo en que está construido el discurso refuerza la idea de que las mujeres orbitan alrededor de la presencia y las acciones de los hombres y elude mencionar que las mujeres también migran en busca de trabajo.

Es importante señalar algunos ejemplos favorables de la ruptura de roles tradicionales de género. Se utilizan los ejemplos de dos alumnas desempeñando actividades que no son tradicionalmente consideradas como femeninas: ser veterinaria, tocar la guitarra y jugar basquetbol (p. 89, 92, LA, v I, s 4). Éste es un ejemplo positivo de la diversificación del rango de actividades que tradicionalmente desempeñan las jóvenes.

En este mismo sentido, la historia de Regina que quiere ser fotógrafa (pp. 101-105, v I, s 4) es otro ejemplo sumamente positivo de personajes mujeres que rompen con los roles tradicionales de género y que pueden incidir en que las alumnas se planteen planes de vida que de otro modo no los hubieran creído posibles. En otro momento aparece una foto de un joven padre cuidando a su bebé

(p. 136, LA, v I, s 6), acompañada de un pie de foto en el que se señala que la crianza y la educación de los hijos (y debería incluir de las hijas) no es una tarea exclusiva de las mujeres.

En el volumen II se aplaude el hecho de que las mujeres aparezcan en la escena política, en la inclusión de una secuencia sobre la democracia; sin embargo, generalmente son colocadas en posiciones de menor poder con respecto a los hombres. Esto se ejemplifica cuando se señala el derecho al sufragio por parte de las mujeres (p. 22, LA, v II, s 10) como una piedra angular en la construcción de la democracia mexicana. Pero valdría la pena (como se hizo en el caso de la separación Iglesia-Estado) que se dieran a conocer el proceso de lucha social del movimiento sufragista y el feminismo para señalar que el derecho al voto no se refiere sólo a una concesión que dieron los hombres a las mujeres; sino que fue un proceso de reivindicación ideologizado en el que por supuesto, intervinieron intereses y prejuicios.

En esta misma secuencia se encuentran imágenes de mujeres presidentas y vicepresidentas en el mundo; es loable que se dedique una sesión a este tema, pues es un espacio especialmente construido para provocar la reflexión por parte de las y los alumnos, en torno a la participación de las mujeres en la construcción de la democracia, como protagonistas y agentes de cambio de las sociedades. Una recomendación sería la de diversificar las representaciones étnicas y de clase de las mujeres participando en la vida política, pues el abanico de representaciones permitirían a alumnas y alumnos identificarse con alguna de ellas; y asimilar el ejemplo como una práctica real y/o posible en su comunidad.

En este tema hay una actividad muy enriquecedora (p. 40, LM, v II, s 10) en la que se sugiere buscar en la memoria de las mujeres mayores de la comunidad si recuerdan cuándo se “dio este derecho” y si lo ejercieron. Además del contacto con la comunidad se pretende que lo aprendido “puede ser confirmado o refutado” en su propia realidad al conocer si verdaderamente las mujeres estuvieron al tanto de estos procesos y si ejercieron el voto o no, cuándo lo hicieron por primera vez y cuáles las circunstancias que las orillaron a hacerlo. En otras palabras, es conocimiento de la historia del derecho del voto de las mujeres desde ellas mismas, en el contexto real de los y las alumnas. Esta actividad busca valorar la voz de las mujeres, al tiempo que busca hacer notorias las ideas y prácticas culturales del entorno social, donde las alumnas y alumnos verán si a través del tiempo se

reproducen y/o refuerzan las relaciones de dominio y subordinación (basadas en la diferencia sexual)³⁶ en torno al ejercicio de un derecho.

Otro ejemplo (p. 31, LA, v II, s 10) se refiere a los retos para alcanzar la democracia en la localidad; en uno de ellos, “No discriminar a las mujeres”, se enuncia la ruptura de estereotipos, acabar con la violencia hacia las mujeres, etcétera. Este *reto* además de evidenciar que en las sociedades existe discriminación y violencia hacia las mujeres, indica que es una práctica negativa porque además de encasillárseles, se les violenta de diversas formas por el hecho de ser mujeres. En este cuadro se plantean situaciones para que las y los alumnos cuestionen si esos mecanismos de discriminación y/o violencia se reproducen en su casa, comunidad, escuela, etcétera. Se sugiere transformar el lenguaje del cuadro para hacerlo más incluyente, pues es necesario que las mujeres analicen su propia situación, y se reconozcan como parte fundamental de una sociedad en la que tienen derechos y obligaciones plasmados en leyes.

3.2 Personajes

Haciendo un balance de las imágenes y el texto presentes, es posible señalar que los personajes de este libro que más participan en la política, en la historia o en el desarrollo social y comunitario son hombres, mientras que las mujeres ocupan un lugar secundario a ellos. En otras palabras, en lo general no hay presencia evidente de las mujeres ni en la historia del país ni en su conformación actual. En el mismo sentido, en lo general no existen de manera significativa hombres participando activamente en el medio doméstico.

Asimismo, no se refleja la pluralidad de las mujeres que viven en el país (jóvenes de medios rurales, indígenas, profesionistas, funcionarias, entre otras) ni que éstas se encuentran presentes y activas en todas las áreas de la vida social (el trabajo remunerado, la política, el deporte, entre otras).

³⁶ *Op. cit.*, p. 67.

La cita (p. 218, LA, v I, s 9) “Hombre soy: nada humano me es ajeno” invita a alumnas y alumnos a sentirse parte de la humanidad y a hacer suya sus causas. Esta expresión del masculino universal no promueve la identificación de las alumnas con el estatus de ciudadanas del mundo y no se problematiza sobre esto, es decir, no se hace una reflexión sobre cómo las mujeres son subsumidas cuando se habla de “el hombre”.

Es muy positiva la excepción en donde se ilustra con un retrato de Olympe de Gouges (p. 71, LA, v I, s 3) y se hace referencia a las reivindicaciones políticas y de ciudadanía hechas por ella,³⁷ además de la fotografía y el texto sobre las Madres de la Plaza de Mayo (p. 208, LA, v I, s 9) y, finalmente, la cita de la filósofa Adela Cortina (p. 218, LA, v I, s 9). Aun así sería deseable que se problematice al respecto de sus aportaciones como mujeres y el porqué de la poca presencia de estas en los diferentes campos mencionados.

3.3 Indumentaria

A lo largo de ambos libros hay representaciones que promueven estereotipos de género relacionados con la indumentaria. Éstas están orientadas, sobre todo, a ilustrar a las mujeres participantes en el ámbito doméstico y a los hombres que trabajan fuera de casa, ya sea realizando trabajo físico o intelectual.

En lo general, en el volumen I la indumentaria de los personajes corresponde con las actividades o con el sexo del personaje, lo cual apoya de manera sutil las prescripciones tradicionales de género. Una forma de inequidad es que no se refleja la diversidad cultural del país en las representaciones de la vestimenta de los personajes.

En el volumen II en el inicio de los bloques las ilustraciones tienen diferentes escenarios, pero en todos ellos las representaciones humanas se hacen mediante siluetas. Resulta evidente que se trata

³⁷ Se sugiere modificar la redacción: en lugar de “las mujeres también tenían derechos como ciudadanas”, decir que “las mujeres también debían tener derechos como ciudadanas” o que “las mujeres también tienen derechos como ciudadanas”. La intención es enfatizar que en el pasado no los tenían o que ahora en el presente los tienen, sin dejar lugar a la ambigüedad histórica o de significado.

de mujeres porque su feminización se indica a través de la reproducción de estereotipos: una complexión delgada o al menos esbelta, o bien, visten faldas y usan el cabello largo, suelto, trenzado, etcétera, además calzan tenis, zapatillas y huaraches. Si las mujeres usan pantalón, se distingue que son mujeres por el cabello largo y el cuerpo con el que son representadas. En cuanto a los hombres, en general tienen cabello corto y usan pantalones con una camisa o playera.

En el Bloque 4 la mayoría de las mujeres están representadas con cabello largo (ya sea suelto o amarrado), y cuando se expone a una mujer usando el cabello corto agrega un adorno en él. Portan aretes y faldas o vestidos. Su atuendo se complementa con una especie de mandil. En el Bloque 5 las mujeres en las ilustraciones continúan usando faldas y tienden a representarse con cabello largo; mientras que los hombres usan pantalones y cabello corto. Una serie de fotografías con alumnas y alumnos de telesecundaria son incluidas aquí, en general visten el uniforme tradicional: pantalones y faldas con suéter.

Así, las ilustraciones tienden a reproducir estereotipos de género en la indumentaria. Simplemente el uso de mandiles por parte de las mujeres sugiere que sus actividades están ligadas al ámbito doméstico; el uso de aretes y cabello largo sólo en mujeres hace parecer que son elementos propios y por ello instrumentos que marcan la diferencia entre mujeres y hombres. A diferencia de las ilustraciones, las imágenes fotográficas plasman los diferentes modos de vestir. En ellas se permite distinguir la diversidad cultural a través de la vestimenta; aunque son las mujeres indígenas quienes las representan al portar trajes “tradicionales”.

Se recomienda que en las ilustraciones se incluyan las diferentes formas de vestir, y si bien pudo lograrse en la representación del punk, también podrían incluirse otras imágenes donde se proyecten las diferentes formas de ser por medio la vestimenta. En cuanto a las fotografías, como retratos más fieles a la realidad, es conveniente utilizarlas para representar aquello no tan cercano a las y los alumnos.

3.4 Lo lúdico y el entretenimiento

En ninguno de los libros se promueve de manera equitativa para el alumnado el acceso a los espacios de juego, las aulas especiales y otras áreas fuera del salón de clases. Cabe señalar incluso que ni en el libro de texto ni en el *Libro para el maestro* se percibe esta diversidad de espacios.

En el volumen I no se incluyen sugerencias para garantizar a las estudiantes la disponibilidad de tiempo libre. Al respecto, vale la pena señalar que en la página 95 (LA, v I, s 4), primer recuadro, se establece una pauta para introducir la reflexión de que mujeres y hombres tienen derecho por igual al tiempo libre, por lo que las tareas domésticas deben ser repartidas equitativamente. Es deseable que este texto vaya acompañado de ilustraciones en que explícitamente se vea a las jóvenes haciendo uso de su tiempo libre.

En las actividades del volumen II las alumnas y alumnos deben interactuar con la comunidad y hacer encuestas o entrevistas, por ejemplo. También hay espacios para realizar actividades de forma grupal en las que cada quien aporta algo. El tiempo libre está ocupado por múltiples actividades como ver T.V., convivir con las amigas y los amigos, escuchar la radio, navegar por internet, etcétera. Las actividades y tareas extra clases están dirigidas a personas que disponen de tiempo completo para estudiar, investigar, etcétera, lo cual no necesariamente coincide con el perfil del alumno de Telesecundaria.

Se sugiere que la actividad propicie conversaciones entre las alumnas y alumnos con sus abuelas y abuelos o con su papá y mamá (p. 139, LM, v II, s 14), con ello se favorece la interacción entre generaciones, se valoran los testimonios de las otras y los otros y se reconocen las transformaciones económicas y culturales sufridas en el entorno más próximo.

Otro ejemplo de lo lúdico puede ser cómo mediante la lectura del periódico dos jóvenes se enteran de *lo que se dice* acerca de los robos supuestamente cometidos por un candidato (p. 96, LA, v II, s 13). Este ejemplo intenta representar a una juventud interesada en informarse a través de medios impresos y en que la información que aporten sea fidedigna.

3.5 Trabajo doméstico

En lo general en el volumen I no aparecen hombres que lleven a cabo labores consideradas “femeninas” ni mujeres desempeñando labores consideradas como “masculinas” (excepto la ilustración ya mencionada en las pp. 20-21, LA, v I, s 1). Los pocos hombres representados en el mundo doméstico ocupan el espacio tradicional que les corresponde, sin transgredir las típicas prescripciones de género, mientras que son representados en el espacio público como peces en el agua, es decir, como si éste fuera su espacio natural de pertenencia. Finalmente, cabe señalar que no se indica que alumnos y alumnas por igual deben recoger el material utilizado ni limpiar el lugar donde estuvieron. En general, la presencia de las mujeres está mayormente relacionada con el ámbito doméstico o, si se encuentran representadas en el ámbito público, su presencia sigue estando relacionada con las prescripciones de género, ya sea a través de su indumentaria, de su actitud corporal, de su charla.

Un caso significativo se observa cuando don Jesús le propone a doña Cuca postularse para el cabildo (p. 62, LA, v II, s 12). La negativa de ella se fundamenta en una serie de roles y estereotipos de género. Se observa que la participación política del personaje está limitada porque asume que debe cumplir primero con el trabajo doméstico, responsabilidad únicamente suya. Además expresa que su entorno está plagado de prejuicios pues infiere que no la votarán porque en su comunidad las capacidades y aptitudes se asignan de acuerdo al género, ella entonces se ve limitada no por sus capacidades, sino por su entorno y prácticas culturales; ella podría beneficiar a su comunidad si se despojara de los estereotipos o prejuicios que la constriñen al ámbito doméstico, pero el problema requiere la transformación de la sociedad en la que vive; reasignando roles, eliminando prejuicios, etcétera.

Se sugiere que con este ejemplo la o el docente invite a la reflexión y el análisis de la correspondencia entre las leyes y la realidad, así como a reflexionar a cerca de todos los factores contrarios mencionados por doña Cuca, si éstos pueden modificarse, si el hecho de su participación en política dará la pauta para que otras mujeres también participen, etcétera. Comentar qué consecuencias simbólicas tendría el que ella accediera a este cargo.

3.6 Otras diferencias

Un balance general lleva a afirmar que en el libro no es posible apreciar la diversidad sociocultural existente en México, aunque existen algunos señalamientos incipientes a la diversidad sexual y étnica del país, pero ni la información ni la reflexión en torno de estos temas sea lo suficientemente amplia y profunda.

Es en el Bloque “Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática” (pp. 154-231, LA, v I, s 7-9) cuando el texto y las imágenes aluden a la diversidad humana existente en el país y, de alguna manera, a la existente en el mundo. La ilustración con que abre la secuencia (pp. 154-155) es ejemplo de ello, así como el texto “Diferentes manifestaciones de la identidad nacional” (p. 189, LA, v I, s 8).

De este modo, en el contexto del Bloque 3 sería sumamente pertinente la inclusión de un apartado específico que tratara sobre la diversidad sexual y étnica como parte integral de la diversidad humana, haciendo énfasis en la igualdad en dignidad y derechos que esto conlleva. Asimismo, consideramos que las sesiones 79, 80, 81 y 82 de la secuencia “Soy parte de la humanidad” (pp. 202-225, LA, v I, s 9) pueden ser utilizadas para incluir explícitamente la diversidad sexual y la equidad de género, igualmente para enfatizar la diversidad étnica como parte de la diversidad humana y, según lo marca el contenido de dichas sesiones, promover su respeto y su inclusión bajo la premisa de la “convivencia solidaria” (p. 215, LA, v I, s 9).

Si bien se detectaron algunas alusiones a la diversidad étnica, éstas son más de carácter general y enunciativo que propiamente reflexivo sobre los indígenas como integrantes de la sociedad mexicana. Es notable incluso que los libros utilicen mayoritariamente la expresión “los indígenas” en lugar de “las y los integrantes de los pueblos originarios”, aun cuando esta última expresión es más respetuosa de su pasado histórico y de su identidad cultural.

El texto “Hay mucho racismo entre indígenas, reconocen” (p. 179, LA, v I, s 8) menciona la existencia de población indígena migrante en las ciudades, pero en general en el libro no se habla

de manera extensa sobre las diferentes manifestaciones del racismo como una práctica cotidiana que todas las personas ejercemos, conscientemente o no, en nuestra sociedad.

Los libros tampoco contienen alusiones explícitas a la diversidad geográfica humana, aun cuando sí se hace mención sobre la existencia de exiliados y refugiados en nuestro país (p. 180, LA, v I, s 8); lo recomendable en este caso sería señalar que son “personas exiliadas” y “personas refugiadas”.

Algunos de los temas están orientados a la reflexión sobre las diferencias entre pobres y ricos o personas con menores o mayores posibilidades económicas (pp. 33-37, LA, v I, s 1). Asimismo, las historias en las que se habla de adolescentes para ilustrar los temas de las secuencias son inclusivas de la diversidad socioeconómica de quienes habitan México.

Respecto a la diversidad etaria, algunas imágenes exhiben adultas y adultos mayores, mientras que hay pocas niñas y niños representados. Cabe resaltar que los adultos jóvenes que aparecen en la mayoría de los casos son padres y madres, es decir, no hay representación de personas adultas jóvenes que no cumplan este rol, lo cual reduce la posibilidad de pensar en los diferentes proyectos de vida que pueden tener las personas sin que estos incluyan necesariamente el tener hijas o hijos como lo ejemplifican algunas secuencias fotográficas (pp. 156 y 158, LA, v I, s 7).

El diálogo y la tolerancia son promovidos como elementos para resolver conflictos de manera pacífica (pp. 117 y 118, LA, v I, s 5). Este enfoque se complementa con el significado de la pluralidad (pp. 119-120, LA, v I, s 5), sobre todo referida a la pluralidad de gustos personales e ideas políticas. El texto “Ser diversos y convivir” (p. 211, LA, v I, s 9) aborda el tema de la convivencia intercultural.

En la secuencia 9, pp. 214 y 215, se analiza específicamente los prejuicios (p. 214-215, LA, v I, s 9) y cómo éstos se ponen en acción frente a las personas discriminadas. Así también se plantea que más allá de la tolerancia existe la posibilidad de la convivencia solidaria. Es deseable que el texto señale que existe discriminación basada en género y preferencia sexual y que en México existen crímenes de odio por estas razones, el caso de los feminicidios en Ciudad Juárez bien puede funcionar para problematizar el tema.

Por otra parte, se plantea el tema de la justicia social (p. 38, LA, v I, s 10) y se alude al derecho a la igualdad y al trato semejante a todas las personas; así, la justicia social se define como la necesidad de crear condiciones de equidad para las personas que se encuentran en situaciones desfavorables. En este contexto, se introducen dos notas periodísticas para que las alumnas y alumnos trabajen con ellas, una de las cuales alude a militares infectados con VIH que fueron retirados de sus funciones. En este orden de ideas, se construye una valiosa oportunidad para cuestionar los mitos y prejuicios asociados al VIH/sida, así como señalar cuáles son los derechos de las personas que viven con VIH/sida, por lo que se recomienda introducir información específica al respecto, tanto en el libro para el alumnado como en el del cuerpo docente. (Aggleton, 2011).

Igualmente, este ejemplo marca una importante pauta para reflexionar sobre la masculinidad tradicional y el estigma que pesa sobre la homosexualidad con el fin de cuestionar los prejuicios que motivaron el retiro de los militares. Por ejemplo, además de cuestionar los prejuicios asociados a las actividades que pueden llevar a cabo las personas que viven con VIH/sida (como se señaló en el párrafo anterior), es posible cuestionar el imperativo cultural que pesa sobre los hombres para ser viriles y heterosexuales. En otras palabras, este ejemplo representa una oportunidad para reflexionar sobre una forma específica de violencia simbólica contra los hombres, la del mandato de la masculinidad tradicional, según el cual los hombres deben ser feos, fuertes, formales, viriles, heterosexuales y en modo alguno parecidos a una mujer.

Ahora bien, es importante asentar que en ocasiones el libro de texto promueve el reconocimiento de las diferentes preferencias sexuales y su respeto como parte de la diversidad humana, por ejemplo, el texto de Amin Maalouf (p. 171, LA, v I, s 7).

En cuanto a las familias, particularmente en la sesión 65 (pp. 166-169, LA, v I, s 7) se reflexiona sobre la familia como uno de los primeros espacios de identificación de las personas y una de las influencias más importantes sobre nuestra identidad. En este contexto es muy positiva la mención que el libro hace sobre los “al menos 23 tipos de familias” (p. 166, LA, v I, s 7) que existen actualmente en México. Asimismo es positivo que mediante notas periodísticas ejemplifique dos casos: un padre viudo y su hijo y un par de mujeres que han vivido como madre e hija sin tener vínculos consanguíneos. Además, es de aplaudir que se explique lo que son las sociedades de

convivencia y que a través de éstas en el Distrito Federal se legalizó “la unión entre parejas homosexuales o entre amigos o personas que no son familiares de sangre” (p. 166, LA, v I, s 7). De manera ideal, una actualización del texto requeriría integrar la legalización en el D.F. de matrimonios entre personas del mismo sexo y su derecho a adoptar, así como el reconocimiento a la posibilidad de asociarse para vivir o vincularse afectivamente con otras personas sin que medie la reproducción de la relación madre/padre-hija/hijo.

En el volumen II la diferencia se muestra básicamente en la división del espacio rural y urbano. Las imágenes no representan a los sectores que viven en pobreza extrema ni a quienes viven en la máxima opulencia.

Sobre los prejuicios y estereotipos, se aborda el tema de la publicidad y los estereotipos que ésta envía (LA, v II, s 13). En cada sesión se invita a reflexionar sobre las apariencias físicas, estados de ánimo y actitudes caracterizados en los anuncios publicitarios, y la forma en la que “compramos” aquello que nos inducen a pensar que necesitamos y que a veces resulta incluso dañino, por ejemplo el tabaco y la anorexia. La misma secuencia muestra el problema de la anorexia mediante un artículo sobre la muerte de una mujer brasileña; para ejemplificar el tabaquismo se remite a un texto acerca de que la industria tabacalera se enfoca en cautivar adolescentes, este texto además está acompañado por una fotografía con tres jóvenes y una cajetilla de cigarrillos (p. 103, LA, v II, s 13).

Ambos problemas de salud no distinguen género; por ello sería pertinente ejemplificar esto con otros artículos que incluyan ejemplos con hombres y con mujeres, así como estadísticas. Pues lo que aquí se retomó no es un ejemplo que se deba dejar pasar, puesto que es un problema de salud pública y creciente. Como ejercicio complementario se sugiere que se profundice en el porqué las jóvenes y los jóvenes recurren a estas prácticas, por qué a mujeres y hombres se les asignan estereotipos de belleza y de hombría, y de qué depende que se acepten o rechacen éstos.

Esta misma secuencia utiliza a un personaje muy conocido como Lindsay Lohan y la cantidad exagerada que tiene de zapatos para ejemplificar el consumismo, sumándose al texto donde las mujeres son quienes en su mayoría se arrepienten de haber comprado innecesariamente (p. 110,

LA, v II, s 13). Es adecuado que se invite a las y los jóvenes a pensar en la utilidad y necesidad de cada objeto que compran o consumen, pues esto los lleva a responsabilizarse de sus acciones y de su economía. La recomendación para evitar las prácticas consumistas y para no estereotipar a las mujeres con el consumo irracional, sería colocar más ejemplos donde no sólo las mujeres consumieran además de reforzar los cuestionamientos a cerca del porqué se compran cosas no necesarias y con las que los medios nos indican “seremos como tal o cual personaje”.

En estas sesiones es necesario una conducción adecuada por parte del personal docente, pues el ejercicio requiere que alumnas y alumnos miren desde distintas perspectivas y desde los diferentes grupos de población, con la finalidad de entender que la apropiación de características y roles, depende del contexto al que se pertenece.

3.7 Violencia

Aun cuando en los libros no se profundiza de manera específica en los diferentes modos de violencia que se ejercen contra las niñas y las mujeres, en algunos de los contenidos se abren pautas para abordar ejemplos relevantes.

Si bien no se promueve explícita ni implícitamente una participación igualitaria de las jóvenes, resulta importante la mención de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (p. 67) como uno de los tratados internacionales suscritos por México. Es posible que esta mención sea un detonante favorable para abordar el tema, pues representa una oportunidad para reflexionar por qué fue necesario que la Organización de las Naciones Unidas creara este tratado internacional que México adoptó como “Ley”, es decir, podría reflexionarse sobre qué formas de discriminación vivían las mujeres para que esta “Ley” fuera creada y para reflexionar sobre las formas de discriminación que siguen viviendo. Da pie, por ejemplo, a reflexionar sobre el derecho de las mujeres a tener igualdad ante la ley y a participar de manera igualitaria en todos los ámbitos de la vida social como la educación y el empleo, además de la libertad y del derecho que tienen para tomar decisiones sobre sus propias vidas. Se sugiere que tanto en el libro de texto como el del cuerpo docente se pueda consultar, por ejemplo en el Apéndice, la *Convención* o extractos de esta.

Asimismo, se sugiere que el alumnado conozca la existencia de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* y sus principales propósitos.

Bajo esta lógica, es sumamente positiva la reflexión que se promueve sobre la afectación a los derechos humanos (pp. 216-217, LA, v I, s 12), particularmente cuando a una mujer se le exige una prueba de ingravidez o se le acosa sexualmente al solicitar un trabajo, o bien, cuando una mujer que vive con sida no tiene acceso a medicamentos ni otras condiciones de vida para preservar su salud.

Por otra parte, cabe destacar la ilustración que retrata a un estudiante se expresa de una compañera afirmando: “La verdad no está mal” (p. 47, LA, v I, s 2). La frase reproduce literalmente una expresión coloquial con la que se suele hacer referencia al aspecto físico de las personas. Con ello reproduce también una forma latente e invisible de violencia contra las mujeres, la cosificación, mediante la que son reducidas a objetos en lugar de seres integrales y dignos. Con el fin de no alterar el objetivo didáctico del ejercicio en cuestión, la frase puede ser sustituida por otra no sexista o bien omitida, lo cual no altera el sentido ni la comprensión del diálogo. En esta misma lógica, las fotografías de la p. 165 (LA, v I, s 7) promueven la exposición de los cuerpos de las mujeres como objetos, mientras que implícitamente muestran a los hombres como seres sociales y relacionales.

En otro orden de ideas, se ilustra de manera incipiente la discriminación y violencia que viven las y los jóvenes en nuestro país (p. 74, LA, v I, s 3) a través del caso de una joven y un joven que fueron detenidos y acusados de cometer un delito y en el cual se señala cómo se han violado sus derechos. En este sentido, así sea de manera colateral, se reflexiona sobre los abusos que en ocasiones se cometen contra las personas jóvenes en México.

Finalmente, en el volumen I de manera implícita y sin profundizar específicamente se expone el tema del *bullying* (p. 29, LA, v I, s 1) al plantear un caso hipotético sobre un grupo de alumnos y alumnas que está pensando jugar una broma a una compañera para grabarla y poner el video en Internet. Este ejemplo abre la posibilidad para reflexionar de manera puntual sobre el acoso escolar y sobre algunas formas de violencia específicamente dirigida a mujeres tales como la humillación y la devaluación, dos mecanismos específicos de la violencia psicológica.

En el volumen II se utiliza el caso de Aquiles Elorduy, que votó en contra del sufragio universal por considerar que la política distraería a las mujeres de sus “quehaceres en el catre y la ineludible elaboración de botanas” (p. 25, LA, v II, s 10). La reproducción de este texto en voz alta, como sugiere el *Libro para el maestro*, puede suscitar algunas reacciones contra el personaje o bien puede que alguien/algunos lo apoyen. Quizá resulte más eficaz que a raíz de la lectura de este comentario se realizara, no la satanización de un personaje, sino el análisis de prejuicios que dominaban (y dominan) la sociedad mexicana; y resaltar que justamente eran argumentos basados en la ignorancia, los estereotipos y roles de género.

La presencia de las mujeres en el ámbito político es evidente, pero como bien se menciona (p. 82, LA, v II, s 12) hay una enorme diferencia entre la participación simbólica y la participación auténtica. De forma que la imagen de las mujeres está presente a lo largo del libro, pero en ocasiones su actitud es un tanto indiferente y a veces gregaria, mientras que sus comentarios parecen construirse con desinformación (pp. 14, 20, 62 —caso 2—, 63 —caso 4—, 67). Por ejemplo, en la p. 20 (LA, v II, s 10) se entabla un diálogo entre una mujer y un hombre, ambos maduros. El tema es la participación-opinión de mexicanas y mexicanos que habitan en el extranjero. La postura de él es construida con argumentos más sólidos, pues se adecuan al contexto y realidad de muchos lugares (migración por motivos económicos) haciendo muy probable que quienes lean este ejemplo se identifiquen con él. Por su parte, a ella le preocupa que las opiniones provenientes del exterior repercutan en su entorno; su opinión casi no cuenta con argumentos por lo que su postura resulta endeble.

Es cierto que las mujeres pueden ser buenas ciudadanas y malas también, por ello no se propone idealizar a la ciudadanía perfecta a través de la imagen de las mujeres, sino a expresar su participación positiva de una forma más concreta y no mediante radicalismos o imágenes que dicen nada.

Hay una violencia hacia la población en general cuando se habla de las desigualdades económicas y sociales que se viven en la sociedad y que puede corroborarse viendo las noticias (p. 28, LA, v II, s 10). Esta actividad ignora el hecho de que muchos estudiantes viven situaciones de precariedad en su ámbito familiar o su comunidad; sin problematizar su propia realidad, descalificando sus

problemas particulares. Se pretende ver a nivel macro, cuando es más fácil de percibir, exponer, analizar y entender a nivel micro, por ejemplo preguntándose si hay igualdad y tolerancia en la familia, con amigas y amigos, en el vecindario, en el aula , etcétera.

3.8 Otros

Muchas de las instrucciones, actividades y sugerencias que aparecen en el libro del maestro deberían estar presentes en el libro para el alumno. Porque su aplicación, discusión, etcétera, podría estar sujeta a la forma de pensar de cada docente. En cambio, al aparecer abiertamente al grupo en el texto para alumnas y alumnos originaría (si no se toca en clase) la búsqueda personal del tema o al menos la reflexión personal. Los contenidos no exigen un compromiso por parte del/la docente para informarse y actualizarse, si bien el *Libro para el maestro* cuenta con una serie de artículos y materiales que se incluyen en el apéndice y que pueden ayudar a reforzar las temáticas; esto termina sujeto al criterio personal, al interés o tiempo dedicado a cada tema; o bien a la comprensión de dichos textos por parte del/la docente.

Asimismo, cabe puntualizar que en la p. 131 (LA, v I, s 6) el último párrafo del recuadro dice “Si es posible hay que platicarlo con la pareja antes y no durante el acto sexual...”. Se propone que el texto diga: “Hay que platicarlo con la pareja antes y no durante el acto sexual...”, con el fin de enfatizar la necesidad de meditar la decisión y tomar las precauciones necesarias. En el mismo sentido, se sugiere que la información sobre métodos naturales (pp. 131-132, LA, v I, s 6) se complemente con estadísticas sobre su baja efectividad y que se enfatice la necesidad de consultar al médico o médica antes de utilizar los métodos hormonales (pp. 132-133, LA, v I, s 6), en lugar de señalarlo como una recomendación. De igual manera la prevención de embarazos no debiera únicamente centrarse

En otro orden de ideas, además del cartel de la adolescente embarazada (p. 133, LA, v I, s 6) se sugiere una imagen de un adolescente ejerciendo el rol de padre.

Para finalizar este apartado queremos realizar un comentario sobre la perspectiva de equidad de género que promueven los programas de televisión, según se señala en la página 18 del *Libro para el maestro*. Se considera que el lenguaje inclusivo puede ser mejor cuidado (p. ej.: Programa 42, “Estereotipos y medios”, Bloque 5, la conductora se refiere a las dos especialistas invitadas como "nuestros especialistas"; Programa 17, “Los derechos sexuales y la salud”, Bloque 2, la conductora se refiere a las alumnas y alumnos participantes como "chicos"). Asimismo, si bien es positivo que sean mujeres quienes los conducen, sería muy favorable que no se reprodujera en ellas el estereotipo de la mujer-objeto en los medios de comunicación.

Importancia de la transversalización de la perspectiva de género en los libros de texto gratuitos como política pública educativa.

Los libros de texto gratuitos de Telesecundaria son resultado de una política pública educativa que tiene como objetivo “el acceso equitativo a las y los niños y jóvenes mexicanos a una educación básica gratuita y obligatoria”, por este motivo y atendiendo a los objetivos planteados en el Plan de Estudios de Secundaria es necesario lograr una efectiva transversalización de la equidad de género en los materiales impresos.

Esta transversalización de la equidad de género es una estrategia que debe integrarse en los materiales impresos por dos vías. Por un lado, la equidad de género como parte de políticas de equidad, es decir de acciones agregadas o incorporadas a las políticas educativas del estado, que se orientan a corregir un desequilibrio en la distribución de poder, recursos, oportunidades o reconocimientos entre las mujeres y los hombres. Y por el otro, en acciones dirigidas a transformar los procesos de enseñanza aprendizaje en los libros de texto entendiéndolos como parte de políticas públicas y como parte integral del funcionamiento interno de la propia institución educativa (Incháustegui, 2007).

Para el caso de los libros de texto gratuitos de Telesecundaria, que forman parte de una política pública educativa, la transversalización de la equidad de género pretende la transformación

institucional de las prácticas en el aula y que éstos integren la equidad de género como un valor en cadena con el resto de valores que se intentan inculcar, que son la educación ambiental y la formación en valores. Es importante que la equidad de género no sea incorporada como un componente independiente, adicional o desarticulado del resto de las secuencias del libro, pues ello fragmentaría los planteamientos y su enfoque transversal (PNUD, 2006). Esto supone una estrategia para la reformulación de contenidos programáticos que incorpore las dimensiones de género y sexualidad, particularmente la equidad de género, en todas las secuencias y sesiones en que se encuentran divididos los materiales y no como unidades independientes del resto de temas que se incluyen (Incháustegui, 2006).

La institucionalización del enfoque de género como parte de los contenidos programáticos y actividades de los materiales impresos es un proceso estratégico que supone cambios sostenidos en diversos órdenes y aspectos de la estructura educativa y las prácticas escolares (el aula) y debe contemplar a los actores institucionales (docentes y estudiantes) como agentes fundamentales de dicha institucionalización (García, 2003). Pues ésta tiene como objetivo no sólo modificar la orientación inequitativa en perjuicio de las mujeres existente en los materiales, sino también trabajar por la construcción de otra que ponga de manifiesto la igualdad entre los sexos y géneros y en consecuencia su tratamiento justo e igualitario en los procesos educativos institucionales en un primer término y las prácticas sociales y privadas como objetivo final (García, 2003).

Finalmente, el tema de las políticas en las estrategias de institucionalización de la equidad de género en las organizaciones educativas es de primordial importancia por el papel que estas cumplen en todo el proceso construcción de ciudadanas y ciudadanos, ya que ellas son la columna vertebral sobre la cual se construye una ciudadanía plena en derechos. En la medida en que las políticas de equidad de género sean correctamente formuladas, su inclusión de forma transversal en los materiales impresos de Telesecundaria será más eficiente.

Conclusiones

La evaluación respecto a la equidad de género y la presencia de elementos que favorezcan, fomenten o justifiquen la violencia contra las mujeres de Formación Cívica y Ética para tercer grado de Telesecundaria indica que éstos cumplen de manera correcta con la inclusión de la primera y la no existencia de la segunda. Los materiales impresos cuentan con una excelente propuesta pedagógica y un muy buen manejo de los temas que se presentan, centrándose en provocar en las alumnas y alumnos la reflexión en todas las sesiones y vinculando los temas transversalmente.

Es importante señalar los aciertos que ayudan a visibilizar la presencia de las mujeres en la vida escolar y su participación en la sociedad. En primer lugar la utilización de notas específicas sobre la situación de las mujeres que se incluyen en varias sesiones, la presentación de estadísticas desagregadas por sexo y la llamada de atención sobre leyes y tratados vigentes en México sobre las mujeres sirven para llamar la atención sobre cuestiones específicas de la situación de éstas.

Sin embargo, es preciso ajustar ciertas cuestiones que, de corregirse, potenciarían la propuesta pedagógica de los materiales. Éstas son:

El lenguaje utilizado tanto en el *Libro del maestro* como en el *Libro para el alumno* es mayoritariamente androcéntrico. La utilización del masculino universal en casi todas las indicaciones o instrucciones para el cuerpo docente y el alumnado evidencia que la búsqueda de una economía del lenguaje sigue siendo prioritaria frente al manejo de un lenguaje incluyente. Esto se pone de manifiesto al existir algunas sesiones en donde sí hay un manejo del lenguaje incluyente o en donde se utilizan formas gramaticales más inclusivas y no androcéntricas, y que contribuyen al uso de un lenguaje sin sesgo lingüístico.

La transversalización de la equidad de género no debe suponer únicamente la inclusión de sesiones específicas al respecto o la presentación de imágenes y textos en los que aparecen éstas, los materiales desaprovechan un gran número de oportunidades en las actividades indicadas que podrían servir para reflexionar sobre la situación particular de las mujeres en relación a temas como la democracia, la participación social y política, la organización y constitución del estado mexicano, etcétera. Es importante que al personal docente se le proporcione información extra a la contenida en el libro del alumno y además se le indiquen preguntas específicas que orienten al alumnado a

hacer un análisis de la situación de mujeres y otros grupos minoritarios; cada tema visto en clase debe servir para reflexionar sobre la educación sexual y la equidad de género como se plantea en el plan de estudios, de otro modo el tema de las mujeres y la sexualidad seguirán siendo entendidas como algo que merece atención pero no que atraviesa todos los ámbitos de la vida de los estudiantes.

Es importante señalar que el género y la orientación sexual deben ser considerados como parte sustancial de la conformación de la identidad de los estudiantes al igual que la nacionalidad, sus rasgos físicos, su conformación familiar, los gustos y otras preferencias, y deben incluirse estas categorías en las sesiones donde se problematiza la identidad y la diversidad. Una especial llamada de atención sobre el hecho de que no se incluye explícitamente el tema de la violencia por cuestiones de género y orientación sexual (feminicidios y crímenes de odio contra homosexuales).

Finalmente, se sugiere que en la selección de textos, canciones, poemas y notas periodísticas, entre otros recursos didácticos, la autoría de mujeres y hombres sea lo más equitativa posible e incluso paritaria, en la medida de lo posible. Esta adecuación puede propiciar la identificación de las mujeres como participantes activas e integrantes fundamentales del trabajo artístico e intelectual.

Como cierre de esta evaluación se señalan algunos cambios que debieran ser realizados de manera urgente pues contrarrestan los esfuerzos que se hace por transversalizar la equidad de género.

La primera de ellas es explicitar lo que, para los fines del curso *Formación Cívica y Ética II*, se entiende por equidad de género. Una vez establecido este concepto, se pueden establecer lineamientos operativos para guiar tanto el proceso formativo como los contenidos a lo largo de ambos libros, con el fin de que la transversalización de este eje cumpla efectivamente su propósito, según lo señalado en el Plan de Estudios 2006.

La única imagen que representa de manera clara a una mujer protagonizando una escena relacionada con la participación comunitaria resulta implícitamente negativa, como puede comprobarse en el texto que la acompaña (p. 57, LA, v I, s 2), en el que sutilmente se induce a la

reprobación de la escena que ahí se representa, aún cuando esa crítica no se realiza en función del sexo del personaje.

Modificar el texto de las ilustraciones de la página 194 (LA, v I, s 8), en que se alude a la diversidad de personas que integran la Nación mexicana sin explicitar en ningún momento a las mujeres y el cuadro de la página 205 (LA, v I, s 9), en el que, además de utilizar únicamente el masculino universal, no se incluye la cita de ninguna filósofa o escritora, lo cual es sumamente grave cuando se trata de retratar el pensamiento humano.

En la p. 40 (LA, v I, s 1) se incluye un recuadro que define la heterosexualidad como contraria a la homosexualidad. Una manera más incluyente de definirla y que no promueve la discriminación basada en considerar la heterosexualidad como norma social, es definir la homosexualidad como una posibilidad más para establecer relaciones eróticas y afectivas, no como una posibilidad opuesta. En otras palabras, se propone definir que la homosexualidad es una identidad sexual que forma parte de la diversidad sexual existente (INMUJERES, 2007); es imperioso además que se incluya alguna nota sobre la transexualidad como parte de esa misma diversidad.

En cuanto al texto y la reproducción de roles tradicionales, destaca por su ambigüedad de significados la nota periodística que se encuentra en la página 51 (LA, v I, s 2): “En el centro Nuevo amanecer el desarrollo infantil es tarea de todos”. Mientras que en el texto las madres son las protagonistas, en el título quedan subsumidas en el masculino universal “todos”, aún cuando no se menciona a un solo hombre que participe en el proceso organizativo que ahí se expone. Por otro lado, la nota establece implícitamente que el cuidado de los hijos es una preocupación que atañe sólo a las madres. Aunque resulta positivo el reconocimiento que se hace a la organización, gestión y trabajo comunitario llevado a cabo por estas mujeres, dicho enaltecimiento está vinculado a los roles de género prescritos tradicionalmente para ellas. Esta idea se ve reforzada por el texto de la página siguiente (p.52, LA, v I, s 2): “En busca de empleo”, en el que se exalta la labor que lleva a cabo una asociación dedicada a la reivindicación de las trabajadoras domésticas, actividad también vinculada a los roles de género tradicionales. Si bien ambas notas apoyan la idea de que para resolver problemas sociales es necesaria la organización de las personas y señalan muy positivamente las posibilidades y el poder de organización que tienen las mujeres, consideramos que

existen otros ejemplos de participación comunitaria y social que no están necesariamente relacionados con los roles tradicionales.

Si bien en algunos temas se alude a jóvenes que pertenecen al medio rural, gran parte de las imágenes o los textos se refieren implícita o explícitamente a jóvenes de de medios urbanos o bien muestran este contexto, lo cual nos lleva a preguntarnos sobre la identificación que las y los estudiantes de Telesecundaria pueden tener con las imágenes y los textos de su libro. Deben incluirse fotografías, no sólo representaciones, de ámbitos rurales y semirurales que interpelen a los estudiantes de Telesecundaria.

Con el objetivo de contribuir a romper mitos y prejuicios que obstaculizan la prevención, atención y apoyo a personas que viven con VIH/sida, es preciso utilizar un lenguaje apropiado, que respete su dignidad y sus derechos, evite el estigma y contribuya a la educación y prevención³⁸. En este sentido, es necesario modificar la redacción del texto de la página 217 (LA, v I, s 9), último recuadro: donde dice “Awani es una mujer nigeriana enferma de sida”, debe decir “Awani es una mujer nigeriana que vive con sida”.

En la Secuencia 6 del Bloque 2 consideramos necesario enfatizar la distinción entre salud sexual y salud reproductiva. Esta distinción es necesaria porque, como lo señala el eje transversal “Educación sexual y equidad de género” del Plan de Estudios 2006, “la educación sexual que se impulsa en la escuela secundaria parte de una concepción amplia de la sexualidad, donde quedan comprendidas las dimensiones de afecto, género, reproducción y disfrute.” En este sentido, la concepción amplia de la sexualidad implica desvincular la vida sexual de las personas de sus capacidades reproductivas, así como enfatizar que la dimensión del disfrute sexual no requiere como condición necesaria su coexistencia con la dimensión afectiva.³⁹ De igual forma debe explicitarse que en el ejercicio de la sexualidad responsable se incluye la posibilidad de elegir una pareja del mismo o distinto sexo. En esta secuencia sería sumamente pertinente la inclusión de una

³⁸ Cfr. Coalición Ecuatoriana de Personas que Viven con VIH/SIDA, *Lenguaje apropiado sobre VIH/SIDA*, en http://www.coalicionecuatoriana.org/joomlacoalicion/documentos/lenguaje_apropiado_vih.pdf (1º de abril de 2011).

³⁹ Cabe señalar que esta concepción amplia de la sexualidad está mejor expresada en el Programa 17, “Los derechos sexuales y la salud”, Bloque 2.

perspectiva que permitiera el reconocimiento y la apropiación del cuerpo, con el objetivo de promover en cada una y cada uno de los adolescentes la posibilidad de conocerlo, cuidarlo y disfrutarlo.

En el mismo contexto (p. 168, LM, v I, s 6) en el *Libro para el maestro* se sugiere al profesor que diga a los alumnos que el condón no requiere prescripción médica y que basta con conocer los diferentes tipos de condones que existen y sus características. Es muy importante señalar también a docentes y estudiantes que el uso del condón es efectivo sí y solo sí es colocado y usado de manera adecuada, pues de lo contrario su efectividad como método anticonceptivo y de protección disminuye notablemente.

Trabajos citados

- Aggleton, Peter; Richard Parker, y Miriam Maluwa, *Estigma y Discriminación por VIH y SIDA: Un Marco Conceptual e Implicaciones para la Acción*, en <http://www.ciudadaniasexual.org/boletin/b1/Discriminaci%F3n%20por%20VIH.pdf> (1° de abril de 2011).
- Ball, Stephan, *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, MEC/ Paidós, 1989.
- Coalición Ecuatoriana de Personas que Viven con VIH/SIDA, *Lenguaje apropiado sobre VIH/SIDA*, en http://www.coalicionecuatoriana.org/joomlacoalicion/documentos/lenguaje_apropiado_vih.pdf (1° de abril de 2011).
- García Prince, Evangelina, *Hacia la institucionalización del enfoque de género en políticas públicas*, Fundación Frederich Ebert, Caracas, 2003.
- Guichard Bello, Claudia, *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*, México, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, 2009.
- Incháustegui, Teresa y Yamileth Ugalde *La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia* en Barquet, Mercedes (coord.), *Avances de la perspectiva de género en las acciones legislativas*, Comisión de Equidad y Género, LIX Legislatura, Cámara de Diputados, México, 2006.
- INMUJERES, *Glosario de género*, México, INMUJERES, 2007.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, México, Diario Oficial de la Federación, 1° de febrero de 2007 (última reforma publicada 28 de enero de 2011), en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf> (1° de abril de 2011).
- Melgar, Lucía y Patricia Piñones, *Glosario de términos relacionados con violencia y género* (Documento interno del PUEG), México, PUEG UNAM [s.a.].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Guía Transversalización de género en proyectos de desarrollo*, México, 2006
- Santos Guerra, Miguel Ángel (coord.), *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó, 2000.
- SEP, *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios*, México, SEP, 2006.

ANEXO A

MUESTREO CUANTITATIVO

La revisión cuantitativa de 12 secuencias, de un total de 90 que suman los 12 volúmenes analizados, permite advertir, en términos generales, que existe un predominio del uso del masculino universal en el texto (principalmente en las instrucciones), mientras que en las imágenes se aprecia un desequilibrio en el número de representaciones de mujeres respecto de hombres y colectivos mixtos.

En referencia al texto, en los Libros para el alumno encontramos que, si bien el predominio del masculino universal no es abrumador puesto que sólo representa alrededor del 50% del total, la enunciación de personajes mujeres continúa siendo menor frente a la de hombres (alrededor del 10%); cabe destacar que sólo en la asignatura de Formación Cívica y Ética se aprecia un equilibrio (los personajes mujeres representan el 25%), lo cual obedece al uso de un lenguaje que se dirige al estudiante de forma directa evitando los genéricos, como señala el informe cualitativo.

En el mismo rubro, pero en los Libros para el maestro, se aprecia que el uso del masculino universal en el texto es abrumadoramente alto respecto a la enunciación de personajes mujeres (en promedio el 80% del total), lo que significa que estos materiales interpelan al colectivo docente como si estuviera conformado exclusivamente por hombres y como si los estudiantes fueran también todos hombres.

Respecto a las imágenes (en los libros para el maestro no se incluyen imágenes distintas a las que aparecen en el libro para el alumno) hay que señalar que existe un desequilibrio en la representación de personajes hombres y mujeres, pues éstas representan siempre un número menor; la asignatura de Historia es en la cual este desequilibrio es mayor pues las representaciones de mujeres son mínimas (alrededor del 5%), lo cual contrasta con el equilibrio que se aprecia en la asignatura de Formación Cívica y Ética en la que representan aproximadamente el 30% del total.

A continuación se anexan los instrumentos cuantitativos correspondientes a las asignaturas analizadas, así como las gráficas que ilustran los resultados.⁴⁰

⁴⁰ Cuando los resultados del conteo son igual a cero, no se presentan gráficas.